

Wurz, Corinna
Belastungsfaktoren im Lehrberuf – Annäherungen aus Sicht der Sonderpädagogik
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2012**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

**THEMA:
Belastungsfaktoren im Lehrberuf – Annäherungen aus Sicht
der Sonderpädagogik**

- 1. Prüferin: Prof'in Dr. Brachet**
- 2. Prüferin: AOR Mag. Dr. Hoanzl**

Wurz, Corinna

„Wer in diesem Beruf auf Dauer erfolgreich und zufrieden sein will, muss Kinder und Jugendliche gern haben, oder anders gesagt: er muss neugierig auf sie sein, es nicht als Last, sondern immer wieder auch als schieres Vergnügen empfinden, mit ihnen zusammen zu sein. Das ist vermutlich auch die wichtigste Voraussetzung dafür, die Schule nicht nur als einen unangenehmen Ort zu empfinden, den man mittags so rasch wie möglich wieder verlässt, sondern tatsächlich als einen bejahten Lebens- und Arbeitsort.“

(BECKER 1998, 8)

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	1
 1. LEHRERGESUNDHEIT – EIN PROBLEMAUFRISS	4
 1.1 ZAHLEN ZUR LEHRERGESUNDHEIT	4
1.2 GESUNDHEITLICHE BEEINTRÄCHTIGUNGEN	7
1.2.1 DAS BURNOUT-SYNDROM.....	7
1.2.2 WEITERE GESUNDHEITLICHE BEEINTRÄCHTIGUNGEN	8
 2. GESUNDHEITSMODELLE.....	10
 2.1 DAS MODELL DER SALUTOGENESE	10
2.1.1 BEGRIFFSKLÄRUNG „SALUTOGENESE“	11
2.1.2 GRUNDANNAHMEN: HETEROSTASE UND HEDE-KONTINUUM	12
2.1.3 STRESSOREN.....	14
2.1.4 GENERALISIERTE WIDERSTANDSRESSOURCEN.....	16
2.1.5 DAS KOHÄRENZGEFÜHL.....	18
2.1.6 ERWEITERUNG DES MODELLS NACH FRANKE.....	22
2.2 DAS KONZEPT DER RESILIENZ.....	23
2.2.1 BEGRIFFSKLÄRUNG „RESILIENZ“	25
2.2.2 CHARAKTERISTIKA DES RESILIENZKONZEPTE	26
2.2.3 DAS RISIKO- UND DAS SCHUTZFAKTORENKONZEPT	28
2.2.4 ZENTRALE RESSOURCEN	30
 3. SCHUTZ- UND BELASTUNGSFAKTOREN IN DER SCHULISCHEN ARBEIT	33
 3.1 DIE POTSDAMER LEHRERSTUDIE	33
3.1.1 BELASTUNGSFAKTOREN.....	33
3.1.2 SCHUTZFAKTOREN	34
3.2 DIE FREIBURGER SCHULSTUDIE.....	34
3.2.1 BELASTUNGSFAKTOREN.....	34
3.2.2 SCHUTZFAKTOREN – DAS „MAGISCHE DREIECK DER LEHRERGESUNDHEIT“	36
 4. GESUNDHEITSVORSORGE IN DER SONDERPÄDAGOGIK- LEHRERBILDUNG	40

4.1	DAS TÄTIGKEITSFELD SONDERPÄDAGOGIK	40
4.2	VORHANDENE ANGEBOTE ZUR STÄRKUNG VON SCHUTZFAKTOREN IN DER SONDERPÄDAGOGISCHEN LEHRERBILDUNG.....	43
4.2.1	STANDORT LUDWIGSBURG.....	44
4.2.2	STANDORT REUTLINGEN	49
5.	SCHUTZ- UND BELASTUNGSFAKTOREN BEI STUDIERENDEN – EINE QUANTITATIVE ANALYSE	56
5.1	UNTERSUCHUNGSDESIGN	56
5.1.1	ERHEBUNGSVERFAHREN	57
5.1.2	AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	61
5.2	DARSTELLUNG UND DESKRIPTION DER ZIELGRUPPE	63
5.3	AUFBAU DES FRAGEBOGENS	64
5.4	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	65
5.4.1	PERSONALE RESSOURCEN	66
5.4.2	SOZIALE RESSOURCEN	131
5.5	DISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE – IMPULSE FÜR DIE GESUNDHEITSVORSORGE IN DER LEHRERBILDUNG	141
6.	AUSBLICK	149
7.	QUELLENVERZEICHNIS	151
8.	ANHANG	156
8.1	FRAGEBOGENKONZEPT	157
8.2	FRAGEBOGEN	164
8.3	GRUNDAUSWERTUNG	170
8.4	E-MAIL AN DIE STUDIERENDEN	181

Einleitung

Diese Arbeit entsteht zu einer Zeit, in welcher längst außer Frage steht, dass Lehrkräfte einer erhöhten Arbeitsbelastung ausgesetzt sind. Bereits zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahrzehnte machten die Tatsache offenkundig, dass es sich beim Lehrerberuf allgemein „um einen der anstrengendsten Berufe handelt“ (SCHAARSCHMIDT 2010, 15). In jüngster Zeit lieferte die Freiburger Schulstudie, welche die Lehrergesundheit von Lehrkräften an Gymnasien zum Untersuchungsgegenstand machte und die Belastungsfaktoren im schulischen Alltag differenziert darstellte, alarmierende Ergebnisse: Laut der Studie zeigen 35% aller Lehrkräfte Symptome des Burnout-Syndroms, ein Fünftel der Lehrerinnen und Lehrer zeigt schwere gesundheitliche Schädigungen, welche durch Stress verursacht wurden (BAUER 2003, 12). Diese Ergebnisse werden auch von denjenigen der Potsdamer Schulstudie bestätigt.

Etwas weniger umfangreich ist der Bestand an Forschungsergebnissen zur Lehrergesundheit, die nicht ausschließlich Lehrkräfte an allgemeinen Schulen im Blick haben, sondern den Fokus auf eine weitere große Gruppe von Lehrkräften legen: Auf die Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen. Die bereits erwähnte Potsdamer Lehrerstudie stellt eine dieser wenigen Ausnahmen dar: Hier wurden Lehrkräfte aller Schularten mit einbezogen – auch der Sonderschulen. Es erscheint angesichts der sich wandelnden gesellschaftlichen und schulischen Situation auch ganz besonders angemessen, die Aufmerksamkeit einmal speziell auf Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen zu richten, denn „aktuell verändern immer komplexere und zahlreichere Anforderungen das Aufgabenfeld zukünftiger Sonderpädagogen und -pädagoginnen“ (BIERMANN/GOETZE 2005, 277). Somit wird deutlich, dass eine gute Gesundheit gerade bei Lehrerinnen und Lehrern an Sonderschulen unverzichtbar ist. Dem ist jedoch offenbar nicht so, wenn man den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie Glauben schenkt: auch im Sonderschulbereich ist es um die Lehrergesundheit eher schlecht bestellt (SCHAARSCHMIDT 2005, 75).

Eine ganz wesentliche Konsequenz, die aus diesen Erkenntnissen gezogen werden muss, ist die Tatsache, dass Anwärter für den Beruf des Lehrers an Sonderschulen heute besonders gut vorbereitet sein müssen. Bereits im Jahre 1995 stellte RUDOW (1995, 173) fest, dass die Lehrertätigkeit „mehr denn je nach professioneller Ausbildung“ verlange. Auch SCHAARSCHMIDT (2010, 145) hält als Schlussfolgerung der

Potsdamer Schulstudie die „verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses“ als eine wichtige Aufgabe fest. Trotzdem ist aktuell fraglich, wie gut Studierende des Lehramts an Sonderschulen durch ihr Studium auf die komplexen Anforderungen und Belastungen in ihrem zukünftigen Beruf vorbereitet werden und welcher Stellenwert der Gesundheitsvorsorge in der Lehrerbildung zukommt. Hieraus ergibt sich das dringliche Forschungsanliegen für die vorliegende Arbeit, die Eingangsvoraussetzungen von Sonderpädagogikstudierenden differenziert zu erfassen und Hinweise für eine verbesserte Gesundheitsvorsorge zu erhalten. Die konkrete, wegweisende Leitfrage lautet:

„Über welche Schutz- und Belastungsfaktoren in der schulischen Arbeit verfügen Studierende der Sonderpädagogik am Ende ihrer Ausbildung und welche Impulse für die Gesundheitsvorsorge lassen sich für die Lehrerbildung daraus ableiten?“

Um hinreichende Antworten auf diese Fragen liefern zu können, soll in einem ersten Kapitel zunächst ein Problemaufriss der aktuellen Forschungslage zur Lehrer-gesundheit erfolgen. Hierbei soll der gemeinhin bekannte bedenkliche Zustand der Lehrer-gesundheit mit aktuellen Zahlen und Fakten untermauert werden, um ein genaues Bild der Ausgangslage für die vorliegende Arbeit zu erhalten.

In einem zweiten Kapitel werden anschließend zwei zentrale Gesundheitsmodelle vorgestellt: Aaron Antonovskys Modell der Salutogenese sowie das Konzept der Resilienz. Dies erscheint bedeutsam, da das Verständnis des Zustandekommens von Gesundheit und Krankheit hohen Einfluss auf die Gesundheitsvorsorge hat. Es lassen sich hierdurch zwei essentielle Fragen klären: Zum einen die Frage nach einem sinnvollen Ansatzpunkt für die Gesundheitsvorsorge und zum anderen die Frage danach, worin generelle Schutzfaktoren für eine insgesamt erhöhte Widerstands-fähigkeit bestehen. Dieses zweite Kapitel bildet die Basis für die gedankliche und auch für die praktische Ausrichtung des Forschungsvorhabens, da sich wesentliche Erkenntnisse für die Entwicklung eines theoretisch fundierten Fragebogens gewinnen lassen.

Das dritte Kapitel wendet sich den spezifischen Schutz- und Belastungsfaktoren in der schulischen Arbeit zu. Es werden die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie sowie der Freiburger Schulstudie herangezogen, welche verdeutlichen, in welchen Anforderungen erwiesenermaßen die stärksten potentiellen Belastungsfaktoren zu sehen sind und was zentrale Schutzfaktoren für Lehrkräfte sind. Mit der Spezifikation der Schutzfaktoren auf das spezifische Berufsfeld des Lehrers lassen sich weitere stichhaltige Anhaltspunkte für das Forschungsvorhaben generieren.

Im Rahmen des vierten Kapitels soll zunächst eine genaue Darstellung des Tätigkeitsfeldes Sonderpädagogik erfolgen, um dem Leser ein genaues Bild insbesondere davon zu vermitteln, wie sich dieses aktuell wandelt und welches Berufsbild Studierende der Sonderpädagogik konkret erwartet. Anschließend wird die aktuelle, auf diese Berufswirklichkeit ausgerichtete Lehrerbildung betrachtet. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht hierbei primär die Frage, welchen Stellenwert die Gesundheitsvorsorge in der Lehrerbildung aktuell hat und in welchem Maße wichtige Schutzfaktoren während des Studiums bei den Studierenden gefördert werden. Dies erscheint sinnvoll, da die Ableitung von Impulsen für die Lehrerbildung ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist. Hierfür muss jedoch zunächst klar sein, wie diese aktuell überhaupt beschaffen ist.

Diese vier Kapitel bilden die theoretische und wissenschaftliche Basis dieser Arbeit. Auf dieser Grundlage erfolgt im fünften Kapitel die Darstellung einer eigenen quantitativen Erhebung bezüglich der vorhandenen Schutz- und Belastungsfaktoren bei Studierenden der Sonderpädagogik. Einer von lediglich zwei Standorten in Baden-Württemberg, an denen Sonderpädagogik beziehungsweise das Lehramt an Sonderschulen studiert werden kann, ist die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, deren zweiter Standort in Reutlingen liegt. Die vorliegende Arbeit bezieht sich mit der Darstellung der Lehrerbildung sowie mit der durchgeführten Untersuchung aus pragmatischen Gründen auf die Situation an dieser Hochschule. Befragt wurden Studierende am Studienstandort Reutlingen, die ihr Studium bereits zum größten Teil absolviert haben und folglich klare Aussagen zu vorhandenen Schutzfaktoren machen können. Eine solche Untersuchung bliebe nach RUDOW (1995, 172) allerdings „unwirksam“, wenn sie ausschließlich den „status quo“ der Schutz- und Belastungsfaktoren bei Studierenden aufzeigen würde und nicht in Impulsen für die Gesundheitsvorsorge in der Lehrerbildung münden würde. Das fünfte Kapitel schließt aus diesem Grund mit einer Zusammenstellung der zentralen ableitbaren Impulse. In einem letzten Kapitel erfolgt anhand einiger rückblickender Gedanken eine Zusammenstellung abschließender Aspekte.

1. Lehrergesundheit – ein Problemaufriss

Als Ausgangspunkt dieser Arbeit soll zunächst die aktuelle Lage der Lehrergesundheit in Deutschland aufgezeigt werden. Dies erscheint sinnvoll, da anhand dieser Darstellung besonders eindrucksvoll nachvollzogen werden kann, dass in der prekären gegenwärtigen Situation ein Grund besteht, sich eingehend mit den Schutz- und Belastungsfaktoren des Lehrerberufs zu befassen. Inwiefern sich der Gesundheitszustand von Lehrkräften an allgemeinen und an Sonderschulen unterscheidet beziehungsweise welche Auswirkung die Schullart auf die Lehrergesundheit hat, wird ebenfalls Gegenstand der Betrachtung sein. In diesem Rahmen soll insbesondere auch auf bereits vorliegende Forschungsergebnisse zu Eingangsvoraussetzungen, die Studierende für den Lehrerberuf mitbringen, Bezug genommen werden, da diese ein wesentlicher Hinweis darauf sind, dass das Forschungsvorhaben dieser Arbeit ein berechtigtes Anliegen ist. Neben aktuellen Zahlen aus den neuesten Studien zur Lehrergesundheit sollen die zentralen gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Lehrkräften skizziert werden.

1.1 Zahlen zur Lehrergesundheit

Bereits seit mehreren Jahrzehnten besteht relative Einigkeit über die Tatsache, dass sogenannte negative Beanspruchungen – wie beispielsweise Stress – bei Lehrkräften keine Seltenheit sind (RUDOW 1995, 1). Die konstant hohen Zahlen vorzeitiger Dienstunfähigkeit von ca. 50% (BAUER 2004, 260) waren ausschlaggebend für zwei aktuelle Studien zur Lehrergesundheit: die Freiburger Studie sowie die Potsdamer Lehrerstudie. „Um die psychische Gesundheit im Lehrerberuf ist es nicht gut bestellt.“, fasst der Psychologe Uwe SCHAARSCHMIDT (2005, 69) das zentrale Ergebnis der Potsdamer Lehrerstudie zusammen und im Bericht der Bundesregierung über den Stand der Sicherheit bei der Arbeit aus dem Jahre 2006 heißt es, die Krankheitsrate der Lehrkräfte liege „im Schnitt über dem Durchschnitt aller Beschäftigten“ (JENTER 2011, 15). Eine alarmierende Zahl nennt schließlich GODDAR (2011, 7): 60% aller Lehrkräfte bundesweit sind aus Krankheitsgründen nicht in der Lage, bis zur Pension zu arbeiten.

Lohnenswert scheint zunächst ein Blick auf die Ergebnisse der am Institut für Psychologie der Universität Potsdam durchgeführten Studie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ (SCHAARSCHMIDT 2005, 12), die im Jahre 1995 begonnen wurde und im Rahmen derer bereits mehrere Erhebungswellen durchgeführt wurden. Die Studie

bietet den Vorteil eines sehr breit angelegten Untersuchungsdesigns: In die Studie wurden Lehrkräfte der allgemeinen Schulen sowie von Förderschulen einbezogen; den Kern der untersuchten Population bildeten 7693 Lehrkräfte aus elf deutschen Bundesländern. Zusätzlich wurden Lehrerinnen und Lehrer aus Österreich, England, Russland, Polen und Tschechien befragt. Darüber hinaus wurden Vergleiche zu anderen Berufen, zwischen den verschiedenen Bundesländern und Geschlechtern sowie zwischen verschiedenen Altersgruppen angestellt, sodass insgesamt fast 17.000 Personen an der Studie teilnahmen (EBD., 12f.). Die leitenden Forschungsfragen der Potsdamer Lehrerstudie sind folgende: Mit welchem Verhalten und Erleben treten „die Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen ihres Berufs gegenüber“ und in welchem Maße kommen darin „zum einen Gesundheitsressourcen, zum anderen aber auch Gesundheitsrisiken zum Ausdruck“? (EBD., 21) Der Schwerpunkt liegt hiermit also auf dem Bereich der psychischen Gesundheit, was auch bereits in dem genauen Titel der Studie – „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ (EBD., 12) – erkennbar ist. SCHAARSCHMIDT (2005, 12) setzt zur Klärung der Forschungsfrage das diagnostische Verfahren AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) ein und nimmt damit eine Einteilung der Befragten in vier Gruppen mit unterschiedlichen Verhaltensmustern vor: ein Gesundheitsmuster, ein Schonmuster sowie zwei Risikomuster. Als Ergebnis hält die Studie fest, dass 60% aller befragten Lehrerinnen und Lehrer einer Risikogruppe zuzurechnen sind. Bei der einen Gruppe – den „Worcoholics“ (JOHN/STEIN 2008, 403) – besteht das Risiko aufgrund übersteigerter Verausgabung, die andere Gruppe weist Burnout-Symptome infolge von Resignation durch frustrierende Erlebnisse auf (GODDAR 2011, 8).

Im berufsübergreifenden Vergleich kommt SCHAARSCHMIDT (2005, 41ff.) in Übereinstimmung mit dem Bericht der Bundesregierung zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte den höchsten Anteil an Risikomustern haben. Dies zeigt sich darin, dass hier im Vergleich zu anderen Berufen berufliche Ambitionen in geringerem Maße vorhanden sind, Lehrkräfte aber stärker dazu neigen, sich zu verausgaben und weniger distanzierungsfähig sind. Zudem sind die Widerstandsressourcen von Lehrkräften gegen Belastungen stark eingeschränkt und die Qualität des Lebensgefühls ist reduziert. Des Weiteren besagen die Ergebnisse, dass diese Aussagen Gültigkeit für alle Bundesländer besitzen. Der Geschlechtervergleich zeigt, dass Lehrerinnen stärker belastet sind als Lehrer. Zudem stellt Schaarschmidt eine allmähliche Verschlechterung des Gesundheitszustands fest, die sich in den ersten fünf Berufsjahren vollzieht (EBD., 70).

Ein wesentliches Ergebnis der Potsdamer Lehrerstudie ist außerdem, dass die Risikomuster bei Lehramtsstudierenden und Referendaren besonders hoch sind. Das höchst bedenkliche Risikomuster B, bei dessen Vorliegen Burnout-Symptome festzustellen sind, ist bei einem Viertel der Studierenden zu finden (EBD., 152). SCHAARSCHMIDT (2005, 152) interpretiert dies als Indiz dafür, dass Studierende aller Lehrämter ungünstige Eingangsvoraussetzungen für den Lehrerberuf mitbringen. Diese manifestieren sich laut dem Potsdamer Psychologen insbesondere darin, dass eine reduzierte Widerstandsfähigkeit, eingeschränkte soziale und kommunikative Kompetenzen sowie allgemein ein beeinträchtigtes Selbstwertgefühl bei diesen Studierenden vorzufinden sind. Zudem seien im Bereich der Motivation Defizite und ein vermehrtes Vorliegen des Schonungsmusters S zu verzeichnen. Genauer bedeutet dies, dass mehr als die Hälfte der Studierenden eine ungenügende berufsbezogene Motivation zeigt, welche fachliches Interesse, Wohlwollen gegenüber Kindern und Jugendlichen, etwas erhöhte Bereitschaft zur Verausgabung sowie positiven Elan mit einschließt. (EBD., 153)

Diesem Forschungsergebnis bezüglich der bestehenden Gefährdung von Studierenden entspricht folgende aktuelle Erkenntnis von FIX (2012, 14):

Nach Ergebnissen aus der Bildungsforschung ist es so, dass wir derzeit rund ein Viertel an Studierenden im System haben, die für den Beruf des Lehrers nicht geeignet scheinen bzw. das Lehramtsstudium als Notlösung wählen – das entspricht auch der Erfahrung der Hochschullehrenden.

Für das Gymnasium legt die Freiburger Studie, welche in Zusammenarbeit der Abteilung Psychosomatische Medizin der Universitätsklinik Freiburg mit dem Oberschulamt Freiburg durchgeführt wurde, Zahlen vor. Hier wurde zum einen das medizinische SCL90R-Inventar eingesetzt, um das Ausmaß der Belastung zu erfassen, und zum anderen wurde ebenfalls das im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie entwickelte arbeitspsychologische Testinventar AVEM verwendet, um den Umgangsstil mit beruflicher Belastung bei Lehrkräften am Gymnasium zu ermitteln (BAUER 2004, 260). Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte an dieser Schulart weist laut der Studie Burnout-Symptome auf; ein Fünftel zeigt „schwere, durch Stress verursachte gesundheitliche Schädigungen“ (BAUER 2003, 12). Das Ergebnis deckt sich bezüglich der Burnout-Rate mit der Potsdamer Lehrerstudie.

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit speziell auf der Sonderpädagogik liegt, empfiehlt es sich, die Lehrergesundheit in den Sonderschulen zu betrachten, obgleich der unterschiedliche Gesundheitszustand von Lehrerinnen und Lehrern laut GODDAR

(2011, 9) nicht vom Schultyp abhängig ist, sondern je nach den gegebenen Umständen an der jeweiligen Schule variieren.

Nach JOHN/STEIN (2008, 406) liegen zwei aktuellere Studien speziell zur Lehrergesundheit im Sonderschulbereich vor. Zum einen ist eine Studie von SCHMID aus dem Jahre 2003 vorhanden, welche ausschließlich Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe befragte und deren Ergebnis besagt, dass 20% dieser Lehrkräfte von Burnout betroffen sind. Zum anderen existiert eine Studie von JOHN/STEIN aus dem Jahre 2007, die den Gesundheitszustand von Lehrkräften verschiedener Sonderschularten verglich. Hier wurden ebenfalls bei Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Erziehungshilfe besorgniserregend hohe Burnout-Zahlen festgestellt. Zudem ergab die Studie, dass generell der Gesundheitszustand von Lehrkräften an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie von Lehrkräften, die in integrativen Settings tätig sind, besonders gefährdet ist. An Sonder- bzw. Förderschulen können nach SCHAARSCHMIDT (2005, 75) mehr Lehrkräfte dem Schonmuster und weniger Lehrkräfte dem Workaholic-Muster zugeordnet werden.

Das zusammenfassende Fazit von JOHN/STEIN (2008, 406) zum Stand der Lehrergesundheit im Allgemeinen lautet: „Schlussfolgernd kann vermutet werden, dass etwa 10-30% der Lehrerinnen und Lehrer als ausgebrannt bezeichnet werden können, zumindest aber burnoutgefährdet sind.“

1.2 Gesundheitliche Beeinträchtigungen

Wendet man sich nun den gesundheitlichen Beeinträchtigungen an sich zu, so fällt auf, dass psychische Erkrankungen und insbesondere Depressionen den größten Teil ausmachen (GODDAR 2011, 7). Eine berufsbezogene Form der Depression ist das Burnout-Syndrom, dessen Vorhandensein in der Lehrerschaft in jüngster Zeit immer offenkundiger wurde und von welchem laut Schaarschmidt und Bauer beinahe jede vierte Lehrkraft betroffen ist (DILK 2011, 14). Aufgrund der Tatsache, dass derart viele Lehrerinnen und Lehrer Burnout-Symptome aufweisen, scheint es notwendig, sich näher mit dem Syndrom zu befassen, um dadurch Hinweise für die Gesundheitsvorsorge zu erhalten.

1.2.1 Das Burnout-Syndrom

Bislang ist das Burnout-Syndrom nicht offiziell als Krankheit anerkannt, was bedeutet, dass keine Definition vorliegt, welche den Klassifikationen der World Health Organization (WHO) entspricht. In der zehnten Auflage der INTERNATIONALEN KLASSIFIKATION DER ERKRANKUNGEN, ICD-10, die in Deutschland maßgeblich ist, wird Burnout ebenfalls nicht als Krankheit beschrieben, sondern lediglich unter der Überschrift „Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur

Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen“ (ICD-10 2010, zit. nach LINNEWEH ET AL. 2010, 15) genannt. Hier findet sich unter der Nummer Z73.0 die Beschreibung „Ausgebranntsein, Burn-out, Zustand der totalen Erschöpfung“ (EBD., 15).

Nichtsdestotrotz ist Burnout eine ernstzunehmende Erkrankung, die „nicht weniger gefährlich als Krebs“ ist (DILK 2011, 14). Burnout entsteht auf sehr komplexe Weise und kann infolgedessen sehr unterschiedlich aussehen (LINNEWEH ET AL. 2010, 15). Dennoch lassen sich charakteristische Symptome und begünstigende Faktoren identifizieren. Diese stellt das „Klinische Wörterbuch“ zusammenfassend dar; demnach ist Burnout ein

Zustand emotionaler Erschöpfung, reduzierter Leistungsfähigkeit und eventuell Depersonalisation infolge einer Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität bei Personen, die Arbeit mit oder am Menschen ausführen; Endzustand eines Prozesses von idealistischer Begeisterung über Desillusionierung, Frustration und Apathie; Symptome: psychosomatische Erkrankungen, Depression oder Aggressivität, erhöhte Suchtgefahr... (PSCHYREMBEL 2006, zit. nach LINNEWEH ET AL. 2010, 15)

DILK (2011, 12) führt einen weiteren berufsbezogenen Gesichtspunkt an: „Aus der Liebe zum Beruf wird Hass“. An dieser Stelle bietet es sich an, einen Bezug zu den Studierenden der Sonderpädagogik herzustellen, welchen bekanntlich das zentrale Interesse der vorliegenden Arbeit gilt: Da diese in ihrem zukünftigen Beruf in hohem Maße Arbeit mit oder am Menschen ausführen werden – was in der obigen Definition des Burnout-Syndroms als Charakteristikum desselben dargestellt wird – ist es in der Berufsvorbereitung wichtig, den Studierenden ein realistisches Bild der späteren beruflichen Situation zu vermitteln, um die beschriebene Desillusionierung zu vermeiden. Allein die Kenntnis des Bedingungsgefüges, welches zur Entstehung von Burnout führt, spricht also für eine gute Berufsvorbereitung und bekräftigt somit das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit.

In Bezug auf Interventionsmöglichkeiten ist festzuhalten, dass Betroffene zum einen eine professionelle Therapie und zum anderen meist auch eine medikamentöse Behandlung brauchen, da der Neurotransmitter-Transport im Gehirn Störungen unterliegt. Die Chancen auf Heilung sind umso höher, je früher Symptome erkannt und behandelt werden (DILK 2011, 12). Dieser Aspekt macht besonders deutlich, dass Gesundheitsvorsorge bezüglich der Entstehung von Burnout besonders lohnend ist. Je früher die Betroffenen sich Hilfe suchen, desto größer sind die Heilungschancen.

1.2.2 Weitere gesundheitliche Beeinträchtigungen

Von psychischen Beeinträchtigungen im Allgemeinen sind 45% aller Lehrkräfte in auffälligem und 13% in extrem auffälligem Maße betroffen; hierzu zählen langes

Grübeln, Ängstlichkeit, mangelnde Distanzierungsfähigkeit sowie Verständnis- und Einfallslosigkeit (JOHN/STEIN 2008, 404).

Nach JOHN/STEIN (2008, 404) leiden auch 10-30% der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen an körperlich-funktionellen Störungen wie Nacken-, Schulter- und Rückenschmerzen, Magen- und Kopfschmerzen, Kreislaufbeschwerden und Schlafstörungen. Von Störungen des Allgemeinbefindens wie zum Beispiel Erschöpfungszuständen, Mattigkeit, Unruhe, Nervosität, Gereiztheit, Konzentrationschwäche sowie eingeschränkter Leistungsfähigkeit sind hier 15-45% der Lehrerinnen und Lehrer betroffen.

Es liegen zudem Untersuchungen speziell von Lehrkräften an Schulen für Erziehungshilfe vor, welche besagen, dass hier 45% von körperlich-funktionellen Störungen betroffen sind. Als solche wären für Lehrerinnen und Lehrer im Sonderschulbereich „Herzschmerz, starkes Herzklopfen, Schwindel- und Ohnmachtsgefühle, Übelkeit, Magendrücken und -schmerzen, Atemlosigkeit, Händezittern, Druckempfindlichkeit und Appetitlosigkeit“ (EBD., 404) zu nennen.

SCHAARSCHMIDT (2005, 33) stellt außerdem fest, dass ein Verhalten, welches der Gesundheit zuträglich ist, von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten zu selten gezeigt wird, während gesundheitsschädigendes Verhalten und Einstellungen, die der Gesundheit ebenfalls abträglich sein können, vermehrt gezeigt werden.

2. Gesundheitsmodelle

Nachdem im vorangegangenen Kapitel angesichts der aktuellen Situation bezüglich der Lehrergesundheit deutlich wurde, dass der Gesundheitsvorsorge bereits während des Lehramtsstudiums ein zentraler Stellenwert zukommen sollte, erscheint es nun zunächst notwendig, ein grundlegendes Verständnis der Begrifflichkeiten *Gesundheit* und *Krankheit* zu erlangen. Dies wird als sinnvoll betrachtet, da ein solches Verständnis in hohem Maße Einfluss darauf nimmt, welche Maßnahmen für die Wiederherstellung, für den Erhalt und die Förderung von Gesundheit als geeignet betrachtet werden und inwiefern angenommen wird, dass eine Person Einfluss auf die Krankheitsentstehung und -heilung hat beziehungsweise zumindest in gewissem Maße die Verantwortung für ihre eigene Gesundheit trägt (BENGEL ET AL. 1998, 15). Dieses Grundverständnis soll im Weiteren auch als grundlegendes Denkmodell für die Entwicklung eines Fragebogens fungieren. Vor diesem Hintergrund sollen auch die Begriffe des Schutz- und des Belastungsfaktors geklärt werden.

Zu diesem Zweck sollen im folgenden Kapitel zwei bedeutende Konzepte von Gesundheit vorgestellt werden: zum einen das von AARON ANTONOVSKY entwickelte Modell der Salutogenese, welches als „die erste und am weitesten entwickelte Theorie zur Erklärung von Gesundheit“ (EBD., 89) bezeichnet werden kann, und zum anderen das Konzept der Resilienz, welches in den vergangenen Jahren zunehmend an Popularität gewann und durch seinen besonderen Forschungsansatz erfolgversprechend ist im Hinblick auf die Identifikation von Faktoren, die die Gesundheit auf positive Weise beeinflussen können (FRANKE 2010, 163).

2.1 Das Modell der Salutogenese

Antonovsky entwickelte seine Theorie in den 1970er Jahren, zu einer Zeit also, in welcher in Gesellschaft und Wissenschaft zunehmend Kritik an der bestehenden Gesundheitsversorgung sowie an der Gesundheits- und Krankheitsforschung laut wurde: Erstere fokussierte ausschließlich einzelne, spezifische körperliche Symptome, das zugrundeliegende Verständnis von Gesundheit sei zu mechanistisch (BENGEL ET AL. 1998, 84). Als Konsequenz entwickelte sich die Stress- und Bewältigungsforschung, in welcher Stressoren als Bedrohung und Bewältigungsstrategien als gesundheitliche Ressourcen betrachtet werden. Infolgedessen gab es vermehrt Bemühungen um präventive Förderung von Gesundheit. Antonovskys Modell der Salutogenese weist teilweise starke Bezüge zu den Grundannahmen der Stress- und Bewältigungsforschung auf. In seinem wichtigsten Charakteristikum hebt es sich

jedoch ganz wesentlich von ihr ab: dem salutogenetischen Blickwinkel, der Frage nach den Bedingungen von Gesundheit (EBD., 61).

Die Grundgedanken des salutogenetischen Ansatzes sind nicht neu: Empfehlungen und Konzepte, welche die Förderung von Gesundheit im Blick haben, existierten bereits in der antiken Medizin. Antonovsky ist jedoch der erste, der nicht nur das pathogenetische Modell kritisiert, sondern „ihm ausdrücklich eine salutogenetische Theorie entgegensetzt, sie ausführlich beschreibt und mit empirischen Studien zu unterstützen versucht“ (EBD., 89).

2.1.1 Begriffsklärung „Salutogenese“

Antonovsky führte den Begriff der *Salutogenese* als Gegenbegriff zu *Pathogenese* ein. Die Bedeutung beider Begriffe offenbart sich durch Zerlegung in die einzelnen Wortbestandteile. Das lateinische *Genese* meint ‚Entwicklung‘ und ‚Entstehung‘; das griechische *Pathos* bedeutet ‚Krankheit‘, *Salus* bedeutet ‚Gesundheit‘. Unter *Pathogenese* wird also die Entstehung von Krankheit verstanden, wohingegen *Salutogenese* die Entstehung von Gesundheit bezeichnet (FRANKE 2010, 163).

Salutogenetische Modelle befassen sich dementsprechend mit den Bedingungen von und Wirkfaktoren für Gesundheit; verallgemeinernd werden diese gemäß umfangreicher Literatur in der vorliegenden Arbeit als *Schutzfaktoren* bezeichnet (s. beispielweise Kap. 2.2.3). Als begriffliche Alternative hierzu verwendet Antonovsky auch den zusammenfassenden Begriff der *Gesundheitsfaktoren* (ANTONOVSKY 1997, 24). Es interessieren die Fragen, warum jemand trotz vieler Risikofaktoren gesund bleibt, wie es jemandem gelingen kann, nach einer Krankheit wieder gesund zu werden und was Menschen auszeichnet, die auch angesichts schwierigster Lebensumstände nicht erkranken (BENGEL ET AL. 1998, 24). ANTONOVSKY (1997, 16) spricht von dem *salutogenetischen Geheimnis* und versteht darunter die Tatsache, dass die Entwicklung der Gesundheit eines Menschen für uns schwer vorhersehbar ist und damit auf gewisse Weise als Mysterium erscheint. Als Quintessenz ergibt sich daraus die zentrale salutogenetische Fragestellung, die Antonovsky ins Zentrum seiner Theorie stellt: *Wie wird ein Mensch mehr gesund und weniger krank?* (BENGEL ET AL. 1998, 26).

Pathogenetische Modelle hingegen fragen in traditioneller Perspektive nach Belastungs- beziehungsweise Risikofaktoren und Ursachen von Krankheiten (FRANKE 2010, 163). Dabei werden zumeist Hypothesen über das Eintreten bestimmter Erkrankungen bei Vorhandensein spezifischer Risikofaktoren aufgestellt, die als bestätigt betrachtet werden, wenn in den meisten der überprüften Fälle die erwartete

Krankheit eintritt. Im Gegensatz hierzu würden Vertreter des salutogenetischen Ansatzes diejenigen Fälle betrachten, in denen die Krankheit trotz vorliegender Risikofaktoren nicht eingetreten ist, und danach fragen, was die Betroffenen vor der Krankheit bewahrt hat (ANTONOVSKY 1997, 29).

Antonovsky weist darauf hin, dass die Salutogenese nicht ausschließlich als Gegenteil der Pathogenese zu verstehen ist, da sie zwar Gesundheit in den Mittelpunkt stellt, diese jedoch nicht als „absoluten Zustand“ (BENGEL ET AL. 1998, 24) betrachtet, der angestrebt und geschützt werden muss. Vielmehr seien alle Menschen als mehr oder minder gesund beziehungsweise mehr oder minder krank zu betrachten. Die Kritik der Salutogenese an der Pathogenese richtet sich also speziell gegen die eindimensionale Hinwendung zu Faktoren, welche Krankheit begünstigen, und versteht sich somit selbst als deren komplementäres Gegenstück. Die Fragestellungen beider Forschungsrichtungen können sich gegenseitig ergänzen (EBD., 26f.).

2.1.2 Grundannahmen: Heterostase und HEDE-Kontinuum

Die salutogenetische Theorie basiert auf zwei Grundannahmen. Die erste Grundannahme ist die Idee der *Heterostase*. Hierunter wird die Auffassung verstanden, dass Krankheit, Elend und Sterben normale Phänomene im menschlichen Leben sind und nicht Ausnahmen vom fehlerfreien Normalzustand (FRANKE 2010, S. 164). ANTONOVSKY (1997, 22) bezeichnet Krankheit sogar als „prototypisches Charakteristikum des lebenden Organismus“. Hintergrund für diese Annahmen ist die Tatsache, dass Antonovsky vom menschlichen Organismus als System ausgeht, in welchem wie grundsätzlich in allen Systemen die Entropie – also die Tendenz zu Unordnung und Verfall – ständig zunimmt, da in der Umwelt permanent Stressoren existieren. Auf diese Stressoren müssen Menschen mit Energiezufuhr in Form von *negativer Entropie*, also Anpassungsleistungen und aktiver Bewältigung reagieren, um einen Zustand der Desorganisation zu vermeiden (FRANKE 2010, 165). Dieses Entgegenwirken bezeichnet ANTONOVSKY (1997, 27) als „aktive Adaptation“. Der Begriff des Stressors wird im Weiteren noch genauer beleuchtet werden.

Den Gegenentwurf zur Annahme der Heterostase stellt die Grundüberzeugung der Pathogenese dar. Nach deren Auffassung bleiben Menschen von selbst in einem selbstregulierenden, homöostatischen Gleichgewichtszustand, der nur bisweilen von Störungen entreguliert wird (ANTONOVSKY 1997, 22). Antonovsky veranschaulicht die Idee der Heterostase durch eine Metapher: Das Leben beschreibt er als einen Fluss, in dem die Menschen schwimmen. Diesen Fluss beschreibt er nicht als gerade und mit moderater Fließgeschwindigkeit – wie es die Pathogenese tun würde – sondern als

teilweise verschmutzt und unterbrochen von Strömungen und Stromschnellen. Letztere versinnbildlichen vorhandene Stressoren (BENGEL ET AL. 1998, 25).

Für die praktische Gesundheitsförderung ist entscheidend, von welcher Grundannahme ausgegangen wird. Für Pathogenetiker, welche Krankheiten als vereinzelte Ausnahmen betrachten, sind auf spezifische, exakt diagnostizierte Krankheiten zugeschnittene Behandlungs- und Präventionsmöglichkeiten von Interesse. Salutogenetiker hingegen favorisieren zusätzlich den Ausbau und die Stabilisierung von Faktoren, welche den Organismus grundsätzlich widerstandsfähiger gegen die allgegenwärtigen, schwächenden Stressoren machen. Nach der Metapher Antonovskys müsste man den Menschen also darin unterstützen, ein guter Schwimmer zu werden (EBD., 27). Diese Überlegung wird im weiteren Verlauf des Kapitels nochmals aufgegriffen werden.

Die zweite wichtige Grundannahme des Modells folgt aus der Idee der Heterostase. Es ist das Verständnis von Gesundheit und Krankheit als Pole eines gemeinsamen *Kontinuums* (FRANKE 2010, 164). Damit wird die in der Pathogenese übliche „dichotome Klassifizierung von Menschen als gesund oder krank“ (ANTONOVSKY 1997, 29) verworfen. Antonovsky bezeichnet die Endpunkte dieses Kontinuums als *health-ease* und *dis-ease*, was man auf Deutsch mit ‚Gesundheit‘ und ‚Ent-gesundung‘ übersetzen könnte. Aus den Anfangsbuchstaben dieser beiden Bezeichnungen ergibt sich die Abkürzung *HEDE-Kontinuum* (FRANKE 2010, 166).

Eine eindeutige Definition des Gesundheitsbegriffs legt Antonovsky nicht vor, obgleich all seine Überlegungen um dieses Konstrukt kreisen. Er begründet dies damit, dass es nicht in seinem Sinne sei, ein „idealistisches Konzept“ (BENGEL ET AL. 1998, 28) zu formulieren, da die Folge wäre, dass Menschen mit einem Maßstab gemessen würden, welcher für sie nicht geeignet sei (EBD., 28). Dennoch wird sein neuartiges Verständnis von Gesundheit deutlich: Antonovsky grenzt unterschiedliche Dimensionen von Gesundheit voneinander ab. Neben dem körperlichen Wohlbefinden respektive Unwohlsein, welches er stets in den Fokus stellt, bestehen weitere Dimensionen von Gesundheit, beispielsweise die Dimension des psychischen Wohlbefindens (EBD., 32). Diese mehrdimensionale Betrachtung von Gesundheit ist heute auch in der Medizin sowie in den Sozialwissenschaften Konsens (EBD., 15). Laut Antonovsky kann sich ein Mensch in den einzelnen Dimensionen unterschiedlich weit vom Gesundheitspol entfernt befinden. Das HEDE-Kontinuum muss also als mehrdimensionales Kontinuum gedacht werden. Aus dieser Vorstellung ergibt sich eine völlig neuartige Hypothese bezüglich des Gesundheitszustandes eines Menschen: Wir sind alle, „solange noch ein Hauch von Leben in uns ist, in einem gewissen Ausmaß gesund“ (ANTONOVSKY 1997,

23). Beispielsweise kann sich ein Mensch in Bezug auf seine körperliche Gesundheit in direkter Nähe des Krankheitspols befinden, psychisch aber dennoch vollständig gesund sein. Genauso birgt die Grundannahme des mehrdimensionalen HEDE-Kontinuums die Vorstellung, dass jede Person zu jeder Zeit auch ein gewisses Ausmaß an kranken Elementen in sich trägt (BENGEL ET AL. 1998, 32).

Auch Antonovskys Verständnis des Krankheitsbegriffs unterscheidet sich vom traditionellen Krankheitsverständnis der Pathogenese. Krankheit ist nach Auffassung der Salutogenese – bedingt durch die Heterostase – nicht als ein Systemversagen oder ein vereinzelt Vorkommnis zu betrachten, sondern als ein *Prozess* der Entgesundung, der in die Biographie eines Menschen integriert ist. Um den Prozess des Erkrankens angemessen nachvollziehen zu können, sind umfangreiche Kenntnisse eines Menschen bezüglich seines aktuellen inneren und äußeren Zustands sowie seiner Fähigkeiten und Potentiale vonnöten (FRANKE 2010, 166). Auch der Tod wird im Modell der Salutogenese lediglich als ein weiteres Stadium der Entgesundung betrachtet und ist somit „Bestandteil des Lebens“ (EBD., 166). Die zwei äußersten Punkte des HEDE-Kontinuums können also von lebenden Menschen niemals erreicht werden (BENGEL ET AL. 1998, 32).

Zur Identifizierung der Punkte auf dem HEDE-Kontinuum, an denen ein Mensch sich befindet, müssen sowohl objektive als auch subjektive Kriterien herangezogen werden. Zu den objektiven Kriterien zählen insbesondere professionelle Diagnoseinstrumente aus unterschiedlichen Disziplinen wie zum Beispiel der Medizin oder der Psychologie. Aufschlussreiche subjektive Kriterien sind das individuelle Gefühl des Wohlergehens beziehungsweise Unbehagens, das Ausmaß des Leidens sowie die persönlich erlebte Funktionsfähigkeit (FRANKE 2010, 166).

2.1.3 Stressoren

Bedeutsam dafür, in welche Richtung ein Mensch seine Stellung auf dem HEDE-Kontinuum verändert, sind *Stressoren* – deren Omnipräsenz und entropieerhöhender Effekt bereits mit dem Begriff der Heterostase beschrieben wurde – und die Art und Weise, wie mit ihnen umgegangen wird. Hier weist das Modell der Salutogenese einen starken Bezug zur Stressforschung auf (FRANKE 2010, 167). In seinem ersten Buch *Health, Stress and Coping* definiert Antonovsky Stressoren als „Herausforderungen, für die es keine unmittelbar verfügbaren oder automatisch adaptiven Reaktionen gibt“ (ANTONOVSKY 1979, zit. nach ANTONOVSKY 1997, 43).

Im Gegensatz zur Stressforschung liegt dem Modell der Salutogenese jedoch zusätzlich die Überzeugung zugrunde, dass Stressoren nicht per se schädlich sind

(ANTONOVSKY 1997, 25). Vielmehr führen sie zunächst lediglich zu einem Zustand der Anspannung im Organismus, der daher rührt, dass ein Mensch nicht weiß, wie er sich angesichts des Stressors verhalten soll. Dieses Phänomen wird als psychophysische *Aktivierung* bezeichnet (BENGEL ET AL. 1998, 32). Ob ein Stressor nun eine schädliche Wirkung ausüben kann oder nicht, hängt davon ab, ob der herbeigeführte Spannungszustand angemessen bewältigt werden kann. Hierzu werden Bewältigungsbeziehungsweise Coping-Strategien benötigt, wie es auch der Ansicht der Stressforschung entspricht. Gelingt dies, so kann ein Stressor sogar gesundheitsförderlich bzw. -erhaltend sein. Misslingt die Bewältigung allerdings, so entsteht eine Belastung, also *Stress* (EBD., 33). Für eine nicht gelingende Bewältigung ist allerdings nicht nur die Bewältigungsstrategie, sondern auch die Art des Stressors verantwortlich (FRANKE 2010, 167). In der Folge kommt es dann zu einer *Stressreaktion*, welche allerdings nicht zwingend negative Folgen für die Gesundheit haben muss und vordergründig die Funktion hat, den Körper gegen die bestehende Belastung zu aktivieren. Der Unterschied zwischen Anspannung und Stress wird hier deutlich (ANTONOVSKY 1997, 26f.). Der Begriff des *Belastungsfaktors* kann in diesem Zusammenhang geklärt werden. ANTONOVSKY (1997, 24ff.) verwendet anstelle dieses Begriffs vorzugsweise die beiden Begrifflichkeiten des *Risikofaktors* beziehungsweise des *Stressors*, welche bezüglich ihrer Bedeutung dem Begriff des Belastungsfaktors gleichzukommen scheinen.

In seinem zweiten Buch, *Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, legt ANTONOVSKY eine erweiterte Konzeption der Stressoren dar. Demnach ist deren primäre Auswirkung nicht mehr nur die Erzeugung eines Spannungszustands, sondern die Herbeiführung von Lebenserfahrungen, welche die Widerstandsfähigkeit eines Menschen schwächen. Er bezeichnet Stressoren in diesem Sinne als *Widerstandsdefizite* (EBD., 43). Diese Konzeption wird im Weiteren noch genauer erläutert.

Der Blick der Salutogenese auf Stressoren ist in gewisser Weise positiv, da nicht nur die Belastung, welche sie mit sich bringen können, betrachtet wird, sondern ebenso die gesundheitsförderlichen Folgen gesehen werden, die durch erfolgreichen Umgang mit ihnen entstehen können. ANTONOVSKY bezeichnet dies als „Rehabilitation der Stressoren“ (EBD., 27) im menschlichen Leben: Stressoren stellen nicht mehr nur ein unumgängliches Pech dar.

Antonovsky unterscheidet physikalische und biochemische Stressoren von psychosozialen Stressoren. Seiner Meinung nach ist bezüglich der ersten beiden Arten von Stressoren die Betrachtungsweise der Pathogenese angemessen, da Stressoren

dieser Art – wie beispielsweise Waffengewalt, Gift oder Ähnliches – direkten Einfluss auf die Gesundheit haben können und ihnen daher möglichst mit einer speziellen Interventionsmaßnahme entgegengewirkt werden muss. Die salutogenetische Sichtweise gewinnt vor allem in Bezug auf psychosoziale Stressoren an Bedeutung, da hier durch Prävention viel bewirkt werden kann (BENGEL ET AL. 1998, 33). Die Fokussierung der psychosozialen Stressoren entspricht auch dem Anliegen dieser Arbeit, da diese im Lehrerberuf in hohem Ausmaß vorkommen und damit präventive Maßnahmen als sinnvoll betrachtet werden können.

2.1.4 Generalisierte Widerstandsressourcen

Wie bereits erläutert, liegt das Interesse des pathogenen Paradigmas auf der Bekämpfung besonderer krankheitsfördernder Bedingungen wie beispielsweise Bakterien, Viren oder bestimmter Stressoren. Es wird angenommen, dass das Wissen um krankheitsverursachende Bedingungen ermöglicht, dass diese beseitigt werden können und sich daraus Gesundheit ergibt. Es wird nicht berücksichtigt, dass dies nicht zwingend zu einem positiven Zustand führen muss, da die Gesundheitsförderung hier auf vereinzelte Krankheiten eingengt bleibt (BENGEL ET AL. 1998, 27).

Im Gegensatz dazu ist Antonovsky die genaue Art einer Störung egal; er erachtet lediglich die Tatsache als wichtig, dass ein Organismus im Fall von Stress seine Ordnung nicht länger erhalten kann. Dies bezeichnet er als *breakdown*, also Zusammenbruch des Organismus (BENGEL ET AL. 1998, 27). Der Fokus der Salutogenese liegt nun darauf, das Zustandekommen eines solchen Zusammenbruchs zu vermeiden, indem zusätzlich Gesundheitsfaktoren einer Person gestärkt werden. Durch diese kann der Organismus generell widerstandsfähiger gegen schwächende Einflüsse werden (EBD., 27).

Solche Faktoren, die also Gesundheit fördern und ganz entscheidend zu einer Bewegung hin zum positiven Pol des HEDE-Kontinuums beitragen können, nennt Antonovsky *generalisierte Widerstandsressourcen* (Generalized Resistance Resources = GRRs) (ANTONOVSKY 1997, 16). Von diesen hängt die Verarbeitung eines Spannungszustandes ab und sie umfassen „jedes Phänomen, das zur Bekämpfung eines weiten Spektrums von Stressoren wirksam ist“ (EBD., 16). Die generalisierten Widerstandsressourcen können zudem von vornherein die Vermeidung eines Stressors bewirken (FRANKE 2010, 167).

Die Bezeichnung *generalisiert* wählt Antonovsky deshalb, weil solche Widerstandsressourcen „in Situationen aller Art wirksam werden“ (BENGEL ET AL. 1998, 34). Wenn ein beliebiger Stressor vorhanden ist, besteht mit ihnen ein Potential, das

jederzeit für die Bewältigung des Spannungszustandes mobilisiert werden kann. Sie steigern die Widerstandsfähigkeit eines Menschen, weshalb sie explizit als *Widerstandsressourcen* definiert werden. Gute Gesundheit, welche bedingt ist durch das Vorhandensein und die Aktivierung der generalisierten Widerstandsressourcen, erleichtert wiederum das Gewinnen von neuen Widerstandsressourcen und umgekehrt (EBD., 34f.). Der Begriff der Widerstandsressourcen kann also als Antonovskys theoretische Spezifizierung des verallgemeinernden Begriffs der Schutzfaktoren betrachtet werden, weshalb im Weiteren beide Begriffe zum Einsatz kommen werden.

ANTONOVSKY (1997, 24f.) betont, dass es sich bei den generalisierten Widerstandsressourcen um verschiedenste Faktoren handelt und nicht allein um das Fehlen von Risikofaktoren. Für den Bereich der Stressforschung würde diese Überlegung eine Ausrichtung auf *Coping-Mechanismen* implizieren, statt weiterhin an der Fokussierung von Stressoren festzuhalten. Unter *Coping* wird in der Stressforschung die „Bewältigung von Stress“ (BENGEL ET AL. 1998, 60) verstanden. Antonovsky kritisiert hieran, dass Coping-Mechanismen in der Stressforschung ausschließlich dazu konzipiert sind, gegebene Stressoren zu bewältigen. Seiner Meinung nach sollten Coping-Ressourcen in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken; dabei sollte allerdings eher danach gefragt werden, welche Faktoren „nicht nur als Puffer wirken, sondern direkt zur Gesundheit beitragen“ (EBD., 25). In diesem Punkt liegt das besondere Potential der generalisierten Widerstandsressourcen. Antonovsky weist darauf hin, dass neuere Daten belegen, dass Variablen, die er als generalisierte Widerstandsressourcen bezeichnet, direkte Auswirkung auf die Gesundheit haben. Beispielsweise kann Coping das hormonale Niveau erhöhen und dadurch Einfluss auf die physische Widerstandsfähigkeit gegenüber Krankheiten nehmen (EBD., 142).

Die generalisierten Widerstandsressourcen eines Menschen umfassen alle Faktoren, welche den förderlichen Umgang mit Stressoren ermöglichen und liegen sowohl im Individuum als auch in dessen Umfeld und Gesellschaft vor (FRANKE 2010, 167). Welche Widerstandsressourcen für einen Menschen entstehen und ihm dann zur Verfügung stehen, ist abhängig von dessen soziokulturellem Umfeld, von seiner Biographie, von seiner Erziehung sowie von individuellen Einstellungen und zufälligen Begebenheiten (BENGEL ET AL. 1998, 35).

2.1.4.1 Individuelle Widerstandsressourcen

Für den Bereich der individuellen Widerstandsressourcen entwirft Antonovsky Unterkategorien, innerhalb derer er konkrete Beispiele für wirksame Widerstandsressourcen benennt. Die erste Kategorie der individuellen Widerstandsressourcen bezeichnet er als *Kognitive Ressourcen*. Hierunter fasst er

beispielsweise das vorhandene Wissen, die Intelligenz und die Problemlösefähigkeit eines Menschen. Eine weitere Kategorie sieht Antonovsky in den *Psychischen Ressourcen*. Als solche sind das Selbstvertrauen, die Ich-Identität, die Selbstsicherheit sowie der Optimismus einer Person zu nennen. Des Weiteren können *Physiologische Schutzfaktoren* Einfluss auf die Gesundheit eines Menschen ausüben. Als Beispiele hierfür nennt Antonovsky die allgemeine Konstitution und anlagebedingte oder erworbene körperliche Stärken und Fähigkeiten. Im Rahmen von *Ökonomischen und Materiellen Ressourcen* weist er auf eine weitere Gruppe potentiell gesundheitsförderlicher Faktoren hin, zu welchen unter anderem Geld, finanzielle Unabhängigkeit und Sicherheit sowie Zugang zu Dienstleistungen und ein sicherer Arbeitsplatz zählen (FRANKE 2010, 167).

2.1.4.2 Gesellschaftliche Widerstandsressourcen

Im Bereich der gesellschaftlichen Widerstandsressourcen führt Antonovsky politische und ökonomische Stabilität, Frieden, intakte Sozialstrukturen im Umfeld einer Person sowie funktionierende gesellschaftliche Netze als Beispiele an (EBD., 167).

Will man einem Menschen effektive Prävention bieten und für ihn alle verfügbaren Widerstandsressourcen ermitteln, so ist es notwendig, die ganze Person mit ihrer Biographie in den Blick zu nehmen, da sich potentielle Ressourcen nur mit dem Wissen um alle wesentlichen Aspekte fördern lassen. Es wird anhand von Antonovskys Darstellung ersichtlich, dass das komplette System, in welchem ein Mensch lebt, berücksichtigt werden muss, und nicht nur seine Krankheit, wie es in der Pathogenese der Fall ist. Diese Notwendigkeit der Kenntnis umfassender Lebensumstände bezeichnet Antonovsky als „Konzept der Geschichte“ (ANTONOVSKY 1997, 24).

Diese Darstellung der wichtigen Schutzfaktoren in Form der generalisierten Widerstandsressourcen sollte als Grundgerüst für den Fragebogen dienen, der im Zuge dieser Arbeit für Studierende der Sonderpädagogik entwickelt wurde. Wie genau die einzelnen Kategorien in Bezug auf wichtige Ressourcen bei Lehramtsstudierenden sinnvoll erweitert werden können, soll im weiteren Verlauf der Arbeit unter anderem unter Rückgriff auf aktuelle Forschungsergebnisse geklärt werden.

2.1.5 Das Kohärenzgefühl

Ein Mensch, der durch die generalisierten Widerstandsressourcen die Erfahrung macht, dass er Stress nicht wehrlos ausgesetzt ist, kommt zu der Überzeugung, dass er generell versteht, was um ihn geschieht und was von ihm verlangt wird. Er gewinnt die allgemeine Zuversicht, dass er das Leben meistern wird. Dieses Gefühl der

Zuversicht bezeichnet Antonovsky als *Kohärenzgefühl* bzw. *Sense of Coherence* (FRANKE 2010, 168).

Dieses Kohärenzgefühl ist die Antwort auf die salutogenetische Frage, wie Gesundheit entsteht (ANTONOVSKY 1997, 47). In ihm wird die entscheidendste Einflussgröße für die Bewegung eines Menschen auf dem HEDE-Kontinuum gesehen: Das Kohärenzgefühl schafft die Basis dafür, dass Menschen mit verschiedenen Anforderungen von Stressoren flexibel umgehen können, also viele potentielle Coping-Fertigkeiten zur Hand haben. Das Kohärenzgefühl kann dementsprechend als übergeordnete, „globale Stressbewältigungsressource“ (FRANKE 2010, 172) bezeichnet werden. In der Flussmetapher von Antonovsky entspricht das Kohärenzgefühl der Fähigkeit, im Fluss zu schwimmen (BENGEL ET AL. 1998, 25).

Der Begriff *Kohärenz* meint ‚Zusammenhang‘, ‚Stimmigkeit‘; die Bezeichnung *Kohärenzgefühl* steht also für das Maß, in dem eine Person ihr Leben als zusammenhängend beziehungsweise in sich stimmig wahrnimmt. Sie bezeichnet eine „allgemeine Grundhaltung eines Individuums gegenüber der Welt und dem eigenen Leben“ (EBD., 28).

Antonovsky liefert eine sehr genaue Definition dessen, was er unter dem Kohärenzgefühl versteht:

Das Kohärenzgefühl ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; (dass) einem Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; (dass) die Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen. (ANTONOVSKY 1997, 36)

In dieser Definition klingen die drei sogenannten Teilkomponenten des Kohärenzgefühls bereits an: Ein starkes Kohärenzgefühl zeichnet sich zunächst durch ein hohes Maß an *Verstehbarkeit* aus. Dieser Begriff bezeichnet das Ausmaß, in welchem ein Mensch innere und äußere Reize als sinnreich empfindet. Stimuli sind verstehbar, wenn sie als übersichtlich, beständig, strukturiert und eindeutig wahrgenommen werden und nicht als durcheinander, unübersichtlich, willkürlich, schicksalhaft und rätselhaft. Verfügt eine Person über ein stark ausgeprägtes Gefühl der Verstehbarkeit, so geht sie davon aus, dass ihre Zukunft in bestimmtem Maße berechenbar sein wird und dass Überraschungen, zu denen es eventuell trotzdem kommen könnte, dann eingeordnet und gedeutet werden können (FRANKE 2010, 169).

Des Weiteren enthält das Kohärenzgefühl eine pragmatische Komponente: die *Handhabbarkeit*. Hiermit ist das Ausmaß gemeint, in dem eine Person geeignete Ressourcen besitzt, um durch Stressoren verursachte Spannungszustände zu bewältigen. Ein Mensch, der ein starkes Gefühl der Handhabbarkeit besitzt, fühlt sich von frustrierenden Ereignissen nicht sofort in die Rolle des Benachteiligten versetzt oder von seinem Leben inadäquat behandelt. Er kann schlimme Ereignisse relativ schnell verarbeiten und sein Leben neu ausrichten, anstatt sein Leid lange zu beklagen oder sein Schicksal nicht akzeptieren zu wollen. Eine solche Person ist zudem in der Lage, Ressourcen von Menschen aus ihrem sozialen Umfeld zu nutzen, diese also um Unterstützung zu bitten. ANTONOVSKY nennt solche Vertrauenspersonen „legitimierte andere“ (EBD., 169).

Die motivationale und zudem wichtigste Teilkomponente des Kohärenzgefühls ist die *Bedeutsamkeit*. Diese Begrifflichkeit kennzeichnet, inwieweit ein Mensch sein Dasein als sinnvoll wahrnimmt und inwieweit er den Einsatz für die Bewältigung von Anforderungen und Problemen als lohnenswert betrachtet. Verfügt jemand über ein starkes Gefühl der Bedeutsamkeit, so kann er seine Pflichten und auftretende Schwierigkeiten als Herausforderungen ansehen, statt ausschließlich als Mühsal und Strapaze (EBD., 170).

Das Kohärenzgefühl ist also der wichtigste persönliche und psychologische Parameter für den Gesundheitszustand einer Person (BENGEL ET AL. 1998, 28). Seine Auswirkung auf die Gesundheit kommt folgendermaßen zustande:

Die Betrachtung der Wirkungsweise muss bei der Entwicklung des Kohärenzgefühls beginnen, da das Bedingungsgefüge für gute Gesundheit bereits hier seinen Lauf nimmt. Obwohl das Kohärenzgefühl eine Persönlichkeitsvariable ist, sind von Anfang an soziale, politische und ökonomische Grundvoraussetzungen für Gesundheit dafür verantwortlich, ob es stark oder schwach ausgeprägt wird. Es müssen für einen Menschen also ständig generalisierte gesellschaftliche Widerstandsressourcen verfügbar sein. Äußere Umstände prägen und verändern die inneren Einstellungen eines Menschen (EBD., 31).

Die konkrete Ausformung des Kohärenzgefühls vollzieht sich anhand von Lebenserfahrungen, die aufgrund des bereits bestehenden Kohärenzgefühls gemacht werden und die dieses ihrerseits wieder prägen. Es handelt sich also um ein sehr dynamisches Konstrukt, welches sich bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ständig verändern kann. Anschauungen, die ein Mensch hat, veranlassen ihn nun dazu, insbesondere Erfahrungswelten aufzusuchen, in welchen seine Anschauungen

bestätigt werden. Im Idealfall werden in diesem Prozess, der unbewusste Bezüge zu den Phänomenen der Assimilation und Akkomodation von Piaget aufweist, Erfahrungen von Konsistenz gemacht, die das Gefühl der Verstehbarkeit bekräftigen, es wird ausgewogene Belastung erlebt, was die Überzeugung der Handhabbarkeit ausbildet und es wird die Erfahrung gemacht, Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung von Situationen zu haben. Dadurch würde ein hohes Maß an Bedeutsamkeit erreicht (EBD., 28ff.). Antonovsky geht davon aus, dass sich das Kohärenzgefühl trotz der beschriebenen Dynamik nach dem jungen Erwachsenenalter – ab etwa 30 Jahren – nicht mehr entscheidend verändert (FRANKE 2010, 172). Dann erst kann das Kohärenzgefühl als „relativ überdauerndes Merkmal“ (BENGEL ET AL. 1998, 28) betrachtet werden. Verläuft die Entwicklung des Kohärenzgefühls gemäß dieser Idealbedingungen, so liegt schließlich ein „flexibles Steuerungsprinzip“ (EBD., 30) vor, welches den Einsatz verschiedener Coping-Strategien lenkt. Durch die Tatsache, dass das Kohärenzgefühl an den Kognitionen eines Menschen beteiligt ist, kommt es je nach dessen Stärke zu unterschiedlichen Bewertungen von Situationen und Stressoren (EBD., 37).

Menschen mit starkem Kohärenzgefühl bewerten etliche Stimuli als neutral – also nicht einmal als Stressor – welche bei Menschen mit schwachem Kohärenzgefühl einen starken Spannungszustand erzeugen würden. Diese potentielle Wahrnehmung als Stressor wird als „Primäre Bewertung I“ bezeichnet (EBD., 34). Liegt nun ein Reiz vor, der sowohl von Menschen mit starkem als auch von Personen mit schwach ausgeprägtem Kohärenzgefühl als Stressor definiert wird, so macht sich die Stärke des Kohärenzgefühls hinsichtlich der „Primären Bewertung II“ bemerkbar (EBD., 34): Ein starkes Kohärenzgefühl kann zu einer Bewertung des Stressors als günstig beziehungsweise als irrelevant führen. Ein Mensch geht dann davon aus, dass der Spannungszustand auch ohne Einsatz von Coping-Strategien wieder vorübergehen wird. Auch bei Vorliegen eines Stressors, der als bedrohlich eingestuft wird, wird sich jemand mit starkem Kohärenzgefühl nicht ernsthaft bedroht fühlen, da er durch sein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten geschützt wird; seine Emotionen sind meist zielgerichtet; es existiert die motivationale Basis für eine erfolgreiche Bewältigung (EBD., 34). Diese Aussagen Antonovskys sind empirisch untermauert (EBD., 87).

Es wird deutlich, dass die unterschiedlichen Bewertungen Einfluss darauf nehmen, welche Coping-Strategien aktiviert werden können, und damit indirekt auf körperliche Stressverarbeitungssysteme wirken. Das Kohärenzgefühl ermöglicht zusätzlich eine bewusste Entscheidung für gesundheitsförderliche Verhaltensweisen; auch dies wirkt sich indirekt auf den Gesundheitszustand aus (EBD., 37f.). Empirisch erwiesen ist ein

hoher Einfluss des Kohärenzgefühls auf die psychische Gesundheit; für die körperliche Gesundheit konnte ein Zusammenhang empirisch noch nicht eindeutig nachgewiesen werden. Das Vorhandensein insbesondere von gesellschaftlichen generalisierten Widerstandsressourcen wird eindeutig durch ein starkes Kohärenzgefühl verstärkt; dies ist ebenfalls empirisch nachgewiesen (EBD., 87).

Abschließend soll der Zusammenhang von Stressoren, Widerstandsressourcen und Kohärenzgefühl nochmals verdeutlicht werden: Die Stressoren konzipiert ANTONOVSKY in seinem zweiten Buch wie erwähnt als *generalisierte Widerstandsdefizite* – und zwar im Sinne eines Gegenentwurfs zu den generalisierten Widerstandsressourcen. So ergibt sich wiederum ein Kontinuum. An dessen einem Pol besteht für einen Menschen durch verfügbare Widerstandsressourcen die Möglichkeit, negative Entropie in das System Mensch zu bringen und Lebenserfahrungen zu machen, die das Kohärenzgefühl stärken, während bei einer Lokalisation am anderen Pol durch vermehrte Entropie Erfahrungen gemacht werden, welche das Kohärenzgefühl schwächen (ANTONOVSKY 1997, 43f.).

Aufgrund des hohen Einflusses dieser globalen Stressbewältigungsressource auf die Gesundheit soll das Konstrukt des Kohärenzgefühls in die Entwicklung des Fragebogens miteinbezogen werden.

2.1.6 Erweiterung des Modells nach Franke

Wie bereits erwähnt, kann das Ausmaß an Stressoren, mit denen sich ein Mensch auseinandersetzen muss, durch generalisierte Widerstandsressourcen verringert werden, da dann ein konstruktiver Umgang oder eine Vermeidung möglich wird; Antonovsky favorisiert deshalb deren Stärkung. Nach FRANKE (2010, 174) ist Antonovskys Modell allerdings dennoch zu „reaktiv formuliert“, da die Bewältigung von Spannungszuständen wie in der Stressforschung als sehr bedeutsam gesehen wird. Die Autorin geht jedoch davon aus, dass eine erfolgreiche Gesundheitsförderung nicht nur in der Bewältigung von Stress besteht. Ihrer Meinung nach ist bereits der Bezeichnung „Widerstandsressourcen“ zu entnehmen, dass diese von Antonovsky hauptsächlich zur Verbesserung der Stressbewältigungsmöglichkeiten konzipiert wurden. Zudem ergebe sich bereits aus der Grundannahme der Heterostase ein gewisser Zwang zur ständigen Versorgung des eigenen Organismus mit negativer Entropie, wodurch das gesamte Modell trotz salutogenetischer Perspektive stressorientiert wirke. Eine notwendige Erweiterung des Modells der Salutogenese sieht Franke deshalb in Faktoren, die als positive Ressourcen direkt, also auch ohne Vorhandensein von Stressoren, die Gesundheit fördern (EBD., 174f.).

Als Beispiele für solche Faktoren nennt FRANKE gesundheits- und adaptationsfördernde Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen, konkreter: sogenanntes „euthymes Erleben und Verhalten, also die Fähigkeit, zu genießen und sich etwas Gutes zu tun“ (EBD., 175). Des Weiteren führt sie hier Humor, Optimismus, Fantasie, Liebe und Spiel sowie die Fähigkeit, zu verzeihen an. Allgemein stellt sie sich unter solchen Ressourcen positive Gefühle, Motivationen und Bedürfnisbefriedigungen vor. Diese können beispielsweise ein gutes Lebensgefühl herbeiführen, jemanden zu neuen Zielen motivieren und bewirken also neue Entwicklungen (EBD., 174f.).

FRANKES gesundheitsförderliche Faktoren überschneiden sich teilweise mit ANTONOVSKYS Beispielen für generalisierte Widerstandsressourcen: Die Variable „Optimismus“ wird beispielsweise von beiden Autoren genannt. Dennoch soll diese Erweiterung des Modells bei der Entwicklung des Fragebogens aufgegriffen werden, um ein möglichst umfassendes Bild vorhandener gesundheitsfördernder Faktoren der Studierenden zu gewinnen.

Trotz einiger Schwachpunkte des Modells der Salutogenese, welche von diversen Autoren bemängelt werden – wie beispielsweise die Tatsache, dass die Verwendung von Ressourcen als sehr rational gesteuert betrachtet wird oder methodischer Probleme, die sich aus der Komplexität des Modells ergeben (BENGEL ET AL. 1998, 90) – wird es als sinnvolle Grundlage für das Forschungsanliegen dieser Arbeit betrachtet. Der Grund dafür ist, dass das salutogenetische Modell wirklich neue Möglichkeiten für gesundheitliche Prävention erschließt. Dass die bisherige Gesundheitsvorsorge auf der Grundlage des pathogenen Paradigmas verhältnismäßig erfolglos blieb, beweist, dass krankheitsbasierte Gesundheitsförderung an der falschen Stelle ansetzt (FRANKE 2010, 177). In der vorliegenden Arbeit soll deshalb die salutogenetische Perspektive wegweisend sein.

2.2 Das Konzept der Resilienz

Eine starke Ähnlichkeit zum Modell der Salutogenese weist das Konzept der *Resilienz* auf. Ausgangspunkt der Resilienzforschung ist der Befund, dass schwierige Lebensverhältnisse und extreme Risikofaktoren die kindliche Entwicklung nicht zwangsläufig beeinträchtigen, sondern dass manche Kinder aus diesen Umständen unbeschadet hervorgehen. Unter dem Begriff der Resilienzforschung werden verschiedene Forschungsrichtungen verstanden, welche also ebenfalls mit salutogenetischer Blickrichtung danach fragen, was diese Kinder auszeichnet (WUSTMANN 2011, 26f.). Die Resilienz- beziehungsweise Invulnerabilitätsforschung und das Modell der Salutogenese entwickelten sich etwa zur selben Zeit. Antonovsky stellte die salutogenetische Frage zu dieser Zeit als Erster; schon wenige Jahre später

wandten sich zahlreiche Forscher ihr zu. Zwar bezogen sich nicht alle diese Forscher explizit auf Antonovskys Modell; dennoch tauchten vermehrt einzelne Elemente, ähnliche Modelle sowie Alternativen auf. ANTONOVSKY (1997, 47) ist überzeugt davon, dass viele dieser Forscher „dieselbe Sprache sprechen“ wie er selbst und stellt in *Salutogenese – zur Entmystifizierung der Gesundheit* Ähnlichkeiten einiger dieser Konzepte zu seinem eigenen dar. Darunter befindet sich auch die Studie von Werner und Smith, also die klassische Studie der Resilienzforschung. Antonovsky gesteht, dass er sich in Werners Fachgebiet, der Kindesentwicklung, weniger auskenne; allerdings stellt er ein „Gefühl grundsätzlicher Verständigung“ (EBD., 47) zwischen sich und Emmy Werner fest:

Ich merkte, dass wir dieselbe Frage stellten und uns bei ihrer Beantwortung in dieselbe Richtung bewegten. Als später ihr Buch erschien, das den Höhepunkt eines der aufregendsten Forschungsprojekte markiert, die ich kenne, war ich überzeugt, dass ich recht gehabt hatte. (EBD., 47)

Werner führte eine Langzeitstudie durch. Als diese in ihrem dritten Band publiziert wurde, wandte sich die Aufmerksamkeit der salutogenetischen Frage zu, da zu Beginn der Studie bei insgesamt 72 zweijährigen Kindern Risikofaktoren für Gesundheitsprobleme festgestellt worden waren, die Probanden jedoch alle mit achtzehn Jahren unbeeinträchtigt waren (EBD., 56).

Es liegt also eine grundlegende Übereinstimmung der beiden Modelle bezüglich der Sicht auf Gesundheit vor; Punkte, in denen sich das Konzept der Resilienz und das Modell der Salutogenese jedoch wesentlich unterscheiden sind einerseits die theoretische Fundierung und andererseits die empirische Umsetzung. Während Antonovsky seinem Modell eine ausführliche Theorie zugrunde legt, mangelt es der Resilienzforschung oftmals an einem ursächlichen Modell von Resilienz. Der Resilienz-Ansatz wird aktuell geradezu inflationär gebraucht, ohne dass konkret definiert wäre, was unter Resilienz zu verstehen ist (FRANKE 2010, 183).

Antonovskys hochkomplexe Theorie erschwert jedoch auch eine empirische Umsetzung des Modells der Salutogenese. Im Gegensatz dazu kann die Resilienzforschung mittlerweile mit einer Vielzahl empirischer Ergebnisse aufwarten (BENGEL ET AL. 1998, 88f.). In dem besonders erfolgversprechenden methodischen Ansatz der Resilienzforschung liegt auch deren besondere Relevanz: Es werden sogenannte retrospektive und prospektive Längsschnittuntersuchungen durchgeführt, die zu sehr aussagekräftigen Ergebnissen führen (EBD., 64). Für die vorliegende Arbeit sind fundierte Ergebnisse von großer Bedeutung, weshalb das Konzept der Resilienz hier explizit vorgestellt wird. Das berühmteste Beispiel hierfür ist die bereits erwähnte

Studie von Emmy Werner. Diese wurde ab dem Jahre 1955 durchgeführt. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie über einen Zeitraum von vierzig Jahren, innerhalb dessen dieselbe Population untersucht wurde (FRANKE 2010, 181). Die beiden Konzepte könnten sich laut BENGEL ET AL. (1998, 64) sinnvoll ergänzen, indem die erfolgversprechenden Forschungsmethoden der Resilienzforschung auf das Modell der Salutogenese angewandt werden. So könnten Längsschnittuntersuchungen zur Klärung der Frage beitragen, was zur Entwicklung eines starken Kohärenzgefühls führt. Längsschnittuntersuchungen sind deshalb sinnvoll, weil sie kausale Zusammenhänge prüfen. Im Gegensatz dazu beschränken sich empirische Studien zum Kohärenzgefühl bislang insbesondere auf korrelative Studien.

Ursprünglich konzentrierte sich die Resilienzforschung ausschließlich auf Kinder und Jugendliche, welche unter belastenden Umständen aufwachsen. Allerdings nahm während der letzten zehn Jahre die Tendenz zu, das Modell auch auf Erwachsene anzuwenden (FRANKE 2010, 180f.). Für die vorliegende Arbeit können deshalb Ergebnisse der Resilienzforschung verwendet werden.

2.2.1 Begriffsklärung „Resilienz“

Der Begriff der *Resilienz* lässt sich ableiten vom englischen ‚resilience‘, was so viel bedeutet wie ‚Spannkraft‘, ‚Widerstandsfähigkeit‘ oder ‚Elastizität‘ (WUSTMANN 2011, 18). Im Deutschen Sprachgebrauch kommt er ursprünglich aus den Materialwissenschaften, wo er die Eigenschaft eines Materials beschreibt, seine ursprüngliche Gestalt wieder anzunehmen, nachdem es beispielsweise gequetscht oder gezerzt wurde (FRANKE 2010, 179). Nach WUSTMANN (2011, 18) bezeichnet Resilienz „allgemein die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen“. In Bezug auf das Resilienzkonzept, welches die kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt stellt, meint Resilienz „eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (EBD., 18). Resilienz bei Erwachsenen wurde in Deutschland bisher hauptsächlich in Bezug auf gesundes Altern erforscht; für Erwachsene lässt sich der Begriff als ‚seelische Widerstandsfähigkeit‘ bezeichnen beziehungsweise als „Bewältigungsstil, mit den altersbedingten Veränderungen gesund umzugehen“ (SCHNEIDER ET AL. 2007, zit. nach FRANKE 2010, 182).

Das übergeordnete Ziel der Resilienzforschung ist es, Faktoren und Variablen zu ermitteln, welche dem Erhalt und der Förderung der psychischen Gesundheit bei gefährdeten Kindern zuträglich sind (WUSTMANN 2011, 22). Etwas außen vor geblieben ist bisher einerseits die Frage nach gesundheitsförderlichen Faktoren bei gesunden

Kindern und andererseits der gesamte Bereich der körperlichen Gesundheit – obwohl erwiesen ist, dass insbesondere Kinder auf traumatische Erlebnisse oftmals mit psychosomatischen Symptomen reagieren (FRANKE 2010, 180f.).

2.2.2 Charakteristika des Resilienzkonzeptes

Wie bereits erwähnt liegen zwei Bedingungen für Resilienz vor: Es muss zum einen eine gewichtige Bedrohung vorliegen und zum anderen muss diese mit Erfolg bewältigt werden. Erst durch die Bewältigung kann eine Person als resilient betrachtet werden. Der Prozess des Reagierens auf belastende Ereignisse wird also bei allen vorliegenden Definitionen als zentral angesehen (WUSTMANN 2011, 18).

Nach WUSTMANN (2011, 20) bedeutet resilient sein nicht nur, psychische Störungen erfolgreich zu vermeiden, sondern auch die Kompetenz, altersangemessene Fähigkeiten zu erwerben und zu erhalten. Hiermit ist die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben gemeint. Können Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden, so führt dies zu einer Stabilisierung der Persönlichkeit und dazu, dass Veränderungen und stresshafte Anforderungen als Herausforderungen begriffen werden. Werden Entwicklungsaufgaben nicht bewältigt, so kann es zu Entwicklungsdefiziten sowie psychischen Fehlentwicklungen und körperlichen Erkrankungen kommen (WUSTMANN 2011, 20). Diese Darstellung weist Ähnlichkeiten zu Antonovskys Auffassung der Formung des Kohärenzgefühls auf. Eine weitere Parallele zum Konstrukt des Kohärenzgefühls wird bei der entwicklungspsychologischen Perspektive auf Resilienz sichtbar, welche von Waters und Sraufe vertreten wird. Diese betrachten Resilienz als „Fähigkeit, internale und externale Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um Entwicklungsanliegen zu bewältigen“ (WATERS UND SRAUFE 1983, zit. nach WUSTMANN 2011, 21). Diese Sichtweise schließt keine Bedrohung ein und ähnelt der Auffassung vom Kohärenzgefühl als globaler Stressbewältigungsressource.

Das Gegenteil von Resilienz ist *Vulnerabilität*. Hierunter wird ‚Verwundbarkeit‘, ‚Verletzbarkeit‘ und ‚Empfindlichkeit‘ eines Menschen gegenüber äußeren schwierigen Einflussfaktoren verstanden. Eine vulnerable Person weist eine erhöhte Anfälligkeit für psychische Erkrankungen auf (WUSTMANN 2011, 22). Auch hier fällt eine Konformität zu Antonovskys Beschreibung eines schwach ausgeprägten Kohärenzgefühls auf.

Im Gegensatz zu der früheren Auffassung von Resilienz als angeborenem Persönlichkeitsmerkmal beschreibt WUSTMANN (2011, 28) Resilienz als dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess, also als Potential, welches im

Entwicklungsprozess in Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben wird. Zentrale Kennzeichen von Resilienz sind demnach Dynamik und Transaktionalität.

Resilienz ist zudem eine veränderliche Größe: Sie kann sich über einen Zeitraum und verschiedene Situationen wandeln, neue stressige Lebensereignisse können sowohl neue Vulnerabilitäten als auch neue Ressourcen hervorbringen. Eine Person kann also zu einem Zeitpunkt resilient sein und zum anderen vulnerabel; Episoden verstärkter Vulnerabilität können immer wieder vorkommen. Resilienz ist also keine absolute Immunität, welche einmal erlangt werden muss und forthin stabil vorhanden ist, sondern sie ist sehr variabel. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass auch Personen, welche relativ resilient scheinen, durch Gesundheitsvorsorge unterstützt werden müssen, um ihre Resilienz zu erhalten (EBD., 30f.).

Die Rolle der Umwelt zeigt sich darin, dass sich positive frühe Erfahrungen besonders stabilisierend auf die Resilienz eines Menschen auswirken. Werden wichtige Resilienzfaktoren wie beispielsweise Problemlösefähigkeit oder eine positive Selbsteinschätzung früh gefördert, so entsteht die Überzeugung, Situationen aktiv bewältigen zu können und nicht passiv bleiben zu müssen. Relativ resiliente Kinder können ihre internen und externen Ressourcen sodann aktiv gebrauchen; sie können sich beispielsweise selbst Umgebungen wählen beziehungsweise schaffen, welche sie schützen und stärken und wiederum förderlich für ihre Resilienz sind. Der Mensch wird im Konzept der Resilienz als aktiver Bewältiger gesehen und nicht als passives Opfer von Stresssituationen, was eine notwendige Unterstützung von außen allerdings nicht ausschließt (EBD., 69ff.).

Für die Perspektive auf Stress ist diese Annahme bedeutsam: Stress wird in der Resilienzforschung nicht als objektive Belastung betrachtet, sondern als Faktor, der individuell wahrgenommen und subjektiv bewertet und bewältigt wird. Dies entspricht der Coping-Theorie und Antonovskys Auffassung von Stressoren, die nicht per se schädlich sind (EBD., 28f.). Zentral ist auch hier die Frage, wie effektiv mit Stress umgegangen werden kann und die Bewältigungsstrategien gestärkt werden können. Allerdings interessieren auch in der Resilienzforschung nicht mehr ausschließlich die Belastungen, welche Stressoren mit sich bringen können, sondern es wird auch hier das Potential für neue Entwicklungen gesehen, das durch Stressoren erschlossen werden kann. Wie das Modell der Salutogenese geht das Resilienzkonzept davon aus, dass aus der Bewältigung individuelle und soziale Ressourcen hervorgehen können. Beispiele hierfür wären eine Zunahme an persönlichen Kompetenzen, Kenntnissen und Einstellungen sowie das Entstehen neuer sozialer Beziehungen (EBD., 68).

Zusammenfassend ergibt sich ein situationsspezifisches und multidimensionales Konzept der Resilienz. Diese ergibt sich aus dem enorm komplexen Verhältnis von Mensch und Umfeld. Wesentlich ist die Annahme, dass eine Person in einem Lebensbereich resilient sein kann, während aber in anderen Bereichen durchaus Vulnerabilitäten vorliegen können (EBD., 32).

WUSTMANN (2011, 19) unterscheidet drei Erscheinungsformen von Resilienz. Die erste Erscheinungsform nennt sie *Protektion*, worunter sie eine positive Entwicklung trotz permanent bestehendem Risikozustand versteht. Des Weiteren kann Resilienz als beständige Kompetenz angesichts eines akuten Stressors zum Tragen kommen; diese Form wird als *Reparatur* bezeichnet. Eine weitere Form der Resilienz besteht in der sogenannten *Regeneration*, einer günstigen Erholung nach einem traumatischen Ereignis. Es werden also zwei fundamentale Funktionen von Resilienz sichtbar – sowohl der Erhalt als auch die Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit.

2.2.3 Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept

Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept sind wesentliche Konzepte der Resilienzforschung bzw. eng mit dieser verbunden (WUSTMANN 2011, 36). Ziel der Risikoforschung ist es, Lebensbedingungen zu erfassen, welche die Entwicklung von Kindern gefährden können. Hierbei wird unter dem Begriff des *Risikofaktors* ein Merkmal verstanden, „das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht“ (GARMEZY 1983, zit. nach WUSTMANN 2011, 36). Ein Risikofaktor führt jedoch nicht zwingend zu einer Störung; folglich handelt es sich hier nicht um einen kausalen Zusammenhang. Damit wirklich eine Störung auftritt, muss die Vulnerabilität eines Menschen erhöht sein. Auch Antonovsky vertritt diese Auffassung des Stressors als potentielle Störungsquelle – das Pendant zu der erhöhten Vulnerabilität ist bei ihm ein schwach ausgeprägtes Kohärenzgefühl (WUSTMANN 2011, 36). Die Resilienzforschung kann insofern als Gegenstück zur Risikofaktorenforschung angesehen werden, als sie wie bereits beschrieben nach Faktoren sucht, welche geeignet sind, angesichts vieler vorliegender Risikofaktoren keine Störung auszubilden (FRANKE 2010, 180).

Die Entwicklungspsychopathologie grenzt zwei Gruppen von Gefährdungen gegeneinander ab. Die erste Gruppe wird als *Vulnerabilitätsfaktoren* bezeichnet; hiermit sind ausschließlich biologische oder psychologische Variablen gemeint, die in der betreffenden Person zu finden sind. Die zweite Gruppe, welche die Bezeichnung *Risikofaktoren* beziehungsweise *Stressoren* erhält, beinhaltet psychosoziale Merkmale

der Umwelt. Die Gruppe der Risikofaktoren nimmt mit zunehmendem Alter einer Person stärkeren Einfluss auf deren Gesundheit (WUSTMANN 2011, 37).

Als positiver Gegenentwurf zu den Risikofaktoren wurden *risikomildernde Faktoren* konzipiert. Man spricht bezüglich dieser Konzeption von dem sogenannten Schutzfaktorenkonzept. Eine Begriffsdefinition liefert RUTTER (1990, zit. nach WUSTMANN 2011, 44). Er sieht risikomildernde Faktoren als „psychologische Eigenschaften oder Eigenschaften der sozialen Umwelt, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit eines positiven bzw. gesunden Ergebnisses erhöhen“. Zu betonen ist, dass ein risikomildernder Faktor nicht bereits dann besteht, wenn kein Risiko vorliegt; er muss zusätzlich die schädliche Wirkung eines Risikofaktors abpuffern können (EBD., 45). Ein risikomildernder Faktor hat somit keine schützende Wirkung, wenn keine Belastung vorhanden ist. Ist dies jedoch der Fall und ein Faktor wirkt sich sowohl in Belastungssituationen als auch in unbelasteten Situationen positiv aus, so sollte nach SCHEITHAUER ET AL. (2000, zit. nach WUSTMANN 2011, 45) von einer *generellen entwicklungsförderlichen Bedingung* gesprochen werden. An dieser Stelle kann ein Bezug hergestellt werden zu Antonovskys Konzeption der generalisierten Widerstandsressourcen. Diese sind ebenfalls als Faktoren konzipiert, welche den erfolgreichen Umgang mit Stressoren ermöglichen (FRANKE 2010, 167), und entsprechen daher der hier vorgestellten Konzeption von Risikomildernden Faktoren beziehungsweise von Schutzfaktoren. Der Erweiterung des salutogenetischen Modells nach Franke durch Faktoren, welche ohne Vorliegen eines Stressors direkt Gesundheit fördern können, entspricht die Konzeption der generellen entwicklungsförderlichen Bedingungen.

SCHEITHAUER/PETERMANN (1999, zit. nach WUSTMANN 2011, 46f.) haben im Zuge einer umfangreichen Literatursichtung eine genauere Klassifikation der risikomildernden Faktoren erarbeitet. Sie nennen zunächst *kindbezogene risikomildernde Faktoren*. Darunter fassen die Autoren Eigenschaften, die beispielsweise angeboren sind; sie führen hier als Beispiel positive Temperamenteigenschaften an. Des Weiteren benennen sie *Resilienzfaktoren*. Diese werden durch die oben beschriebene Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben sowie durch Interaktion mit dem Umfeld erworben. Zu den Resilienzfaktoren zählt unter anderem ein positives Selbstwertgefühl. Als letzte Kategorie führen die Autoren *umgebungsbezogene Faktoren* an; WUSTMANN (2011, 47) verwendet für diese Kategorie den Begriff der *Schutzfaktoren*. Zusammenfassend bezeichnet die Autorin alle risikomildernden Faktoren als *Ressourcen*. Dies entspricht der Begriffswahl von Antonovsky.

Der begrifflichen Vielfalt wegen wird in der vorliegenden Arbeit der sowohl von Wustmann als auch von Antonovsky verwendete Begriff der Ressourcen präferiert. Zudem wird wie bereits erwähnt verallgemeinernd der Begriff des Schutzfaktors gebraucht.

2.2.4 Zentrale Ressourcen

Für das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit, einen Fragebogen für Studierende zu entwickeln, sind nun die Ergebnisse der Resilienzforschung in Bezug auf zentrale Schutzfaktoren relevant. Diesbezüglich kamen zahlreiche Forscher trotz methodischer und anderer Differenzen zu relativ übereinstimmenden Resultaten (WUSTMANN 2011, 86).

Vorauszuschicken ist, dass die Wurzeln für die Entwicklung von Resilienz wie bereits beschrieben in der Förderung von Schutzfaktoren in der frühen Kindheit liegen und sich Menschen aufgrund ihrer unterschiedlichen Entwicklungsverläufe in ihren körperlich veranlagten, erlernten oder sonstigen verfügbaren Ressourcen und somit in ihrer individuellen Fähigkeit zur Belastungsregulation unterscheiden (EBD., 32).

Die ermittelten Ergebnisse werden von Resilienzforschern zumeist aufgegliedert in personale und soziale Ressourcen dargestellt, wie es auch bei Antonovskys generalisierten Widerstandsressourcen der Fall ist (BENGEL ET AL. 1998, 63). Im Folgenden soll eine Übersicht über die wesentlichen Ressourcen gegeben werden. Hierfür werden zunächst FRANKE (2010, 181) und WERNER (1999, zit. nach WUSTMANN 2011, 88f.) herangezogen, welche zentrale Faktoren speziell für das Erwachsenenalter benennen. Des Weiteren wird Bezug genommen auf die zusammenfassende Darstellung der wesentlichen empirischen Befunde von WUSTMANN (2011, 115f.); hierbei werden allerdings explizit auf die Kindheit bezogene Variablen wie z. B. „weibliches Geschlecht in der Kindheit“ oder „autoritativer/demokratischer Erziehungsstil“ (WUSTMANN 2011, 115) mit Blick auf das Ziel der Arbeit, die zentralen Schutzfaktoren als Basis für einen Fragebogen für Studierende zu verwenden, vernachlässigt.

2.2.4.1 Personale Ressourcen

Ein ruhiges und ausgeglichenes Temperament wird sowohl von FRANKE (2010, 181) als auch von WUSTMANN (2011, 115) als wichtige personale Ressource angesehen. Zudem zählen hierzu ein offenes Kontaktverhalten, niedrige Neurotizismuswerte, starke interne Kontrollüberzeugungen, eine realistische Einschätzung des eigenen Vermögens sowie die Fähigkeit, Krisen und Schicksalsschläge schnell verarbeiten zu können (FRANKE 2010, 181). Letzterer Aspekt entspricht der Komponente der

Bedeutsamkeit des Kohärenzgefühls bei Antonovsky; dieses wird in der Resilienzforschung als eine von vielen potentiellen Ressourcen betrachtet und nicht wie im Modell der Salutogenese als globale Stressbewältigungsressource (BENGEL ET AL. 1998, 64). Nach WUSTMANN (2011, 115) gehören zu den personalen Ressourcen auch intellektuelle Fähigkeiten, eine gute Problemlösefähigkeit, ein positives Selbstkonzept, die Fähigkeit zur Selbstregulation sowie eine hohe Sozialkompetenz. Auch Menschen, die ein aktives und flexibles Bewältigungsverhalten sowie ein sicheres Bindungsverhalten zeigen, werden von der Autorin als gut geschützt angesehen. Darüber hinaus zählt sie zu den personalen Ressourcen die Begeisterung, Neues zu lernen, Optimismus, vorhandene Talente, Zielorientierung und Kreativität. Als einen letzten Punkt erwähnt sie körperliche Gesundheitsressourcen.

2.2.4.2 Soziale Ressourcen

WUSTMANN (2011, 116) benennt hier zunächst innerfamiliäre Ressourcen wie beispielsweise einen guten Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie. Auch ein weiter gespanntes familiäres Netzwerk, zu dem die Verwandtschaft, Freunde und Nachbarn gehören, zählt hierzu. Ein hoher sozioökonomischer Status der Familie wird von der Autorin ebenfalls als protektiv erachtet.

Ein positives soziales Umfeld ist nach der Autorin gleichfalls als entscheidend gesundheitsförderlich einzustufen. Hierunter fallen der Faktor, dass Leistungen und Anstrengungsbereitschaft vom Umfeld positiv verstärkt werden, sowie das Vorhandensein positiver Rollenmodelle und prosozialer Normen und Werte in der Gesellschaft. Auch gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten zählen dazu.

Einschränkend anzumerken ist in Bezug auf die obige Darstellung, dass Resilienz nach dem aktuellen Kenntnisstand nicht in einer bloßen Aneinanderreihung von Faktoren besteht, sondern dass zusätzlich komplexe Wirkungszusammenhänge sowie individuell unterschiedliche Entwicklungsverläufe beachtet werden müssen; eine genauere Erforschung der Zusammenhänge von Faktoren und auftretenden Phänomenen ist notwendig (EBD., 48f.). Da allerdings im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine differenziertere Betrachtung einzelner Biographien nicht möglich ist, sondern die Konstellation bei vielen Individuen erfasst werden soll, werden die Faktoren, deren generelle schützende Wirkung durch die Resilienzforschung erwiesen ist, als sehr hilfreich und verwendbar betrachtet.

Ein abschließender Kritikpunkt zum Konzept der Resilienz findet sich bei FRANKE (2010, 183). Sie bemängelt die oftmals lediglich auf das Individuum fokussierte

Sichtweise des Konzepts. Zwar werden gesellschaftliche Ressourcen benannt; diese sollen allerdings letztlich wiederum zu einer Stärkung des Menschen selbst führen, der damit gegen Belastungen gewappnet ist. Der gesellschaftliche Hintergrund traumatischer Ereignisse wird oftmals nicht beachtet. Die Autorin konstatiert eine „gesellschaftliche Blindheit gekoppelt mit einer Orientierung an einer amerikanisch-europäischen Mittelschichtsnorm“ (EBD., 183), allerdings vorrangig in der Literatur, welche Kinder untersucht. Auch WUSTMANN (2011, 72) sieht dieses Problem; nach ihr dürfen individuelle Risikolagen kindlicher Entwicklung und diesbezügliche gesellschaftliche Bedingungen nicht verharmlost werden, da auch die widerstandsfähigsten Kinder moderne Risikolagen nicht allein aus ihren Stärken heraus bewältigen können und daher Unterstützung benötigen.

3. Schutz- und Belastungsfaktoren in der schulischen Arbeit

In der bisherigen Darstellung machte der brisante Zustand der Lehrergesundheit bereits deutlich, dass die Gesundheit zahlreicher Lehrkräfte gefährdet ist und daher bereits frühzeitig Gesundheitsvorsorge betrieben werden sollte. Zudem wurde mit der salutogenetischen Denkweise – der Ausrichtung der Gesundheitsvorsorge an der Stärkung von Ressourcen – eine sinnvolle Perspektive für gesundheitliche Prävention bei Studierenden eröffnet. Will man das in der Leitfrage formulierte Anliegen, vorhandene Schutz- und Belastungsfaktoren bei Studierenden der Sonderpädagogik zu ergründen, in die Tat umsetzen, so stellt sich nun zunächst die Frage, wo die spezifischen Belastungsfaktoren in deren zukünftigem Arbeitsfeld liegen und welche Ressourcen für Studierende in Anbetracht dessen als zentral betrachtet werden müssen.

Hierfür sollen Forschungsergebnisse der beiden eingangs bereits erwähnten Studien zur Lehrergesundheit – der Potsdamer Lehrerstudie sowie der Freiburger Schulstudie – herangezogen werden. Zunächst sollen die Erkenntnisse über die wesentlichen Stressoren in der schulischen Arbeit jeder Studie dargestellt werden; darauffolgend werden jeweils die Ergebnisse bezüglich der wichtigen Ressourcen von Lehrkräften erläutert. Letztere sind für die vorliegende Arbeit besonders wertvoll, da mit ihnen der zu entwickelnde Fragebogen, dessen Grundgerüst das Raster der generalisierten Widerstandsressourcen von Antonovsky sowie fundierte Ergebnisse der Resilienzforschung bilden, erweitert und für angehende Lehrkräfte spezifiziert werden kann.

3.1 Die Potsdamer Lehrerstudie

Wie bereits erwähnt, untersucht die Potsdamer Lehrerstudie den Umgangsstil mit beruflicher Belastung durch Einsatz des arbeitspsychologischen Testinventars AVEM, welches ein Fragebogen bestehend aus 66 Items ist und anhand dessen sich Lehrkräfte in vier Gruppen einteilen lassen – in einen Gesundheitstyp, einen Schontyp und in zwei Risikogruppen. Insgesamt lassen sich wie gesagt 60% aller Lehrkräfte einer Risikogruppe zuordnen (GODDAR 2011, 8).

3.1.1 Belastungsfaktoren

Bezüglich der Risikofaktoren konnte die Studie drei Stressoren identifizieren, die unabhängig von Bundesland und Schulform übereinstimmend von Lehrkräften als am meisten belastend empfunden werden. An erster Stelle ist das Verhalten schwieriger Schüler zu nennen; zudem werden eine hohe Klassenstärke sowie eine hohe

Stundenanzahl als belastend empfunden. Diese drei Stressoren wirken zusammen (SCHAARSCHMIDT 2005, 72). Nach SCHAARSCHMIDT (2005, 77) liegen bei Lehrkräften hauptsächlich emotionale Belastungen vor.

3.1.2 Schutzfaktoren

Ebenfalls unabhängig von Region und Schulform konnte die Potsdamer Lehrerstudie drei Faktoren als die wichtigsten gesundheitserhaltenden und -fördernden Ressourcen ermitteln. Als wichtigste Ressource kann die Möglichkeit zur Aussprache mit einer vertrauten Person betrachtet werden; ob es sich um eine Bezugsperson im privaten oder beruflichen Bereich handelt, ist hierbei irrelevant. Des Weiteren sind Entspannung in der Freizeit sowie ein persönlicher Ausgleich zum Beruf wichtig. Beispielsweise ist es für Lehrkräfte entlastend, Zeit mit der Familie oder mit Freunden zu verbringen, ihren Hobbies nachzugehen oder Sport zu treiben. Den dritten zentralen Schutzfaktor stellt ein günstiges soziales Klima an der Schule dar. Konkreter bedeutet dies die Notwendigkeit eines guten Zusammenhalts im Kollegium, also stabile und intensive Beziehungen der Lehrerinnen und Lehrer untereinander, die zu gegenseitiger Unterstützung führen – und einer guten Unterstützung der Lehrkräfte durch die Schulleitung (SCHAARSCHMIDT 2005, 78).

SCHAARSCHMIDT (2005, 76f.) weist ausdrücklich auf die Relevanz der sozialen Unterstützung hin, welche anhand eines Phänomens besonders sichtbar wird: Die Musterkonstellation ist bei Teilzeitbeschäftigten noch problematischer als bei Vollzeitbeschäftigten. Die verringerte Stundenanzahl allein führt also nicht zu einer Verbesserung der Beanspruchungsverhältnisse. Der Psychologe erklärt dies damit, dass Teilzeitbeschäftigte durch ihre seltene Anwesenheit im Kollegium nicht mehr richtig dazugehören und somit die essentielle Ressource der emotionalen Stärkung wegfällt.

3.2 Die Freiburger Schulstudie

Die speziell bei Lehrkräften am Gymnasium durchgeführte Freiburger Studie des Burnout-Experten Joachim Bauer, deren Ergebnisse in Bezug auf die Burnout-Rate sich weitgehend mit denjenigen der Potsdamer Lehrerstudie decken, kommt auch in Bezug auf Belastungsfaktoren und erforderliche Ressourcen bei Lehrkräften zu ähnlichen Ergebnissen, wie im Folgenden verdeutlicht werden soll.

3.2.1 Belastungsfaktoren

In Übereinstimmung mit Schaarschmidt kann BAUER (2004, 262) die Klassenstärke als einen der zentralen Stressoren ermitteln.

Zu diesen ist weiterhin destruktives Schülerverhalten zu zählen. Der Autor weist darauf hin, dass das Verhalten schwieriger Schüler auch in zahlreichen anderen Studien als erstrangiger Stressor identifiziert wurde. BAUER (2003, 14) beleuchtet eingehend den Hintergrund für diese Tatsache und kommt zu dem Schluss, dass schwieriges Schülerverhalten keineswegs ein neues Phänomen ist; allerdings besteht ein noch nie dagewesenes Ausmaß an psychischen und weiteren gesundheitlichen Störungen bei Schülerinnen und Schülern, welches wissenschaftlich belegt ist und welches als neuartige Ursache für die genannten Verhaltensauffälligkeiten angesehen werden kann. Bauer verweist auf eine Untersuchung der Uniklinik Aachen, nach der über 15% aller Kinder „deutliche psychiatrische Auffälligkeiten“ wie Depressionen, Angststörungen, Essstörungen oder ADHS zeigen (ZIEGERT ET AL. 2002, zit. nach BAUER 2004, 262). Von psychosomatischen Symptomen sind 51% der Schülerschaft betroffen, wie die ebenfalls von Bauer zitierte Jugendgesundheitsstudie Stuttgart (Schmidt-Lachenmann et al. 2000, zit. nach BAUER 2004, 261ff.) enthüllte. Aufgrund dieses bedenklichen Zustandes der Schülergesundheit gestaltet sich die Aufgabe, im Unterricht eine Situation zu schaffen, die Lernen ermöglicht und fördert, für Lehrkräfte immer schwieriger. Diese besorgniserregende Situation begründet BAUER (2004, 261) mit einer zunehmend problematischen Erziehungssituation in den Elternhäusern der Schülerinnen und Schüler, wo oftmals keine ausreichende Betreuung vorhanden ist. Vielmehr sind ca. zehn bis zwanzig Prozent aller Kinder einem übermäßigen und gesundheitsschädlichen Medienkonsum ausgesetzt; zwischen erhöhtem Fernsehkonsum und gewalttätigen Verhaltensweisen kann ein Zusammenhang festgestellt werden. Zahlreiche Eltern überlassen die Aufgabe der Erziehung ihrer Kinder fast vollständig der Schule. Bauer weist darauf hin, dass hier durch institutionelle Maßnahmen wie beispielsweise Nachmittagsbetreuung oder Ganztageschule entgegengesteuert werden könnte. Eltern verleugnen Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder oftmals; häufig geschieht dies aus Unkenntnis.

Ein weiterer Belastungsfaktor kann nach BAUER (2004, 260) im zwischenmenschlichen Beziehungsgeschehen bestehen, welches in kaum einem Beruf eine so zentrale Rolle spielt wie in dem des Lehrers, da Lehren und Lernen völlig in Beziehungsabläufe eingebettet sind. Da dieses Beziehungsgeschehen vom Gehirn ständig evaluiert wird, kann es zu neurobiologischen Stress- und Alarmreaktionen kommen, welche ein gesundheitliches Risiko darstellen. Aktuell wirkt auf Lehrkräfte oftmals das Beziehungsgeschehen innerhalb ihrer Kollegien als Stressor: Häufig werden Kollegen, welche professionelle gesundheitliche Hilfe in Anspruch nehmen wollen, stigmatisiert; sie werden nicht unterstützt, sondern erfahren Geringschätzung.

Ein wesentlicher Stressor besteht nach BAUER (2003, 12) zudem in der fehlenden Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern von außen. Oftmals bringen weder Eltern noch die politische Öffentlichkeit den Lehrkräften Respekt und Beistand entgegen; vielmehr wird das Image von Lehrkräften aktuell von außen stark beschädigt.

Als einen letzten Punkt nennt BAUER (2004, 264) Belastungsfaktoren, welche aus den strukturellen Gegebenheiten des Lehrerberufs resultieren. Zum einen weist er auf die stresshafte Gestaltung des schulischen Vormittags hin, in welchem für Lehrkräfte kaum erholsame Pausen bestehen; zum anderen macht er auf das Phänomen der schwierigen Trennung von Beruf und Privatsphäre aufmerksam: Da Lehrkräfte einen Großteil ihrer Arbeit zu Hause erledigen, besteht für sie oftmals keine deutliche Grenze mehr zwischen Arbeitsbereich und Privatbereich, wodurch der persönliche Lebensbereich seine Erholungsfunktion sehr leicht einbüßen kann.

3.2.2 Schutzfaktoren – Das „magische Dreieck der Lehrergesundheit“

Die Freiburger Schulstudie kommt zu dem Schluss, dass Lehrergesundheit im Wesentlichen an drei grundlegende Bedingungen geknüpft ist; Bauer spricht hier von dem „magischen Dreieck der Lehrergesundheit“ (BAUER 2003, 14). Als die drei Eckpunkte dieses Gesundheitsdreiecks gelten die Stärkung der persönlichen Identität, eine erfolgreiche Konflikt- und Beziehungsarbeit und die Sicherung von gegenseitiger kollegialer Unterstützung.

3.2.2.1 Identität und persönliche Kompetenz

Der Kern allen beruflichen und persönlichen Erfolgs und die entscheidendste Kraftquelle einer Lehrerin oder eines Lehrers ist der Mut zur persönlichen Identität (EBD., 14). Diese Erkenntnis der Freiburger Schulstudie deckt sich mit der Tatsache, dass dieser Punkt auch in der aktuellen Literatur zur Stressbewältigung und Burnout-Prophylaxe fast durchgängig angeführt wird. Beispielsweise führen LINNEWEH ET. AL (2010, 53) die „Achtung und Wertschätzung der eigenen Person“ als zentralen Punkt an, von dem sie denken, dass er das „Leitmotiv aller Bemühungen“ zur Prävention von Burnout sein sollte. Diese Autoren betrachten es als wichtigste Ressource, sich intensiv mit der eigenen Persönlichkeit zu befassen und die eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse, aber auch Ängste wahrzunehmen und sich zudem bewusst mit Erwartungen von außen auseinanderzusetzen; dies schließt das Schützen vor Überbeanspruchung durch Nein sagen können ein. Das Leben, das ein Mensch führt, sollte der eigenen Identität gerecht werden, sie keinesfalls verleugnen und Selbstverwirklichung möglich machen. Zusammenfassend wird diese zentrale Ressource als „Arbeit am Selbst“ (LINNEWEH ET AL. 2010, 62) bezeichnet.

Diese Identitätsarbeit bedeutet auch, dass eine Lehrkraft lernt, sich selbst nicht permanent mit anderen vergleichen und sich an vermeintlichen Idealen messen zu müssen, da dies häufig dazu führt, dass man sich selbst als ungenügend erlebt. In der Folge ziehen sich Lehrerinnen und Lehrer dann oftmals ängstlich zurück (BAUER 2003, 14).

Eine weitere Ressource in diesem Bereich, die Lehrkräfte schützen kann, ist die Fähigkeit, ein Gleichgewicht zu finden in Bezug auf emotionale Echtheit im Beruf, also den Mut, die eigene Identität nicht zu verstecken, und die Wahrung der beruflichen Rolle (EBD., 14). Das Lehrersein sollte also nicht als Maske verstanden werden, die mit der eigenen Persönlichkeit nicht kompatibel ist, sondern die eigene Identität sollte auch während des beruflichen Alltags in angemessenem Maße eingebracht werden. Dies schließt auch das Zeigen von Gefühlen ein (BAUER 2011, 13).

Das Bejahen der eigenen Identität beinhaltet auch den Mut zur beruflichen Kompetenz. Zum einen bedeutet dies, dass Lehrkräfte sich mit ihrem eigenen Beruf identifizieren können, auch gegenüber einer Öffentlichkeit, welche dem Beruf des Lehrers wenig Anerkennung entgegenbringt. Zum anderen bedeutet dieser Aspekt auch, Freude am eigenen Beruf zeigen zu dürfen. Und nicht zuletzt ist hiermit auch der Mut, gute berufliche Leistungen zu zeigen, gemeint. Viele Lehrkräfte halten sich aus Angst, Kollegen könnten Engagement als Wichtigtuerei auffassen, in ihrem Können zurück (EBD., 14).

3.2.2.2 *Konflikt- und Beziehungsarbeit*

Joachim Bauer formuliert den zweiten Eckpunkt des Dreiecks der Lehrergesundheit mit folgenden Worten: „Der entscheidende Ansatz zur Verbesserung der Situation an den Schulen liegt nicht in neuen Leistungsstandards, sondern in Hilfestellungen, die zu einer Verbesserung der innerschulischen Beziehungsgestaltung führen“ (BAUER 2004, 259). Der Grund dafür, dass die Beziehungsarbeit als so bedeutsam angesehen wird, ist die Tatsache, dass stabile Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern die Grundvoraussetzung für eine gelingende Vermittlung von Lerninhalten bilden (EBD., 260). Für Lehrkräfte ist es unabdingbar, eine gute Balance zu finden zwischen gelingender Beziehungsarbeit einerseits und der Wahrnehmung ihrer Führungsposition andererseits. Dies bedeutet, dass keine einseitige Orientierung an Lerninhalten bestehen darf, jedoch der Notwendigkeit, von Schülerinnen und Schülern Leistungen einzufordern, trotzdem Rechnung getragen werden muss (BAUER 2011, 24ff.).

Der Fokus der Konflikt- und Beziehungsarbeit liegt jedoch nicht ausschließlich auf der Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, sondern auch auf der Verbesserung und Intensivierung der Kooperation mit den Eltern. Gerade in Anbetracht des schwierigen Verhaltens zahlreicher Kinder und Jugendlicher, welches darauf zurückzuführen ist, dass zu wenig Betreuung seitens der Eltern besteht, müssen Lehrkräfte wieder vermehrt auf die Erziehungsverantwortung von Eltern bestehen. Dies bedeutet, dass Elterngespräche geführt und nicht aus Angst gemieden werden (BAUER 2003, 15). Auch in der Elternarbeit müssen Lehrkräfte das beschriebene Gleichgewicht zwischen Beziehungsaufbau und Führungsrolle finden können (BAUER 2011, 29).

An dieser Stelle weist BAUER (2003, 15) auf Möglichkeiten zur Förderung wichtiger Ressourcen im Studium hin. Demnach sollten bereits hier Möglichkeiten zur Sprache kommen, wie Elternverantwortung angemessen eingefordert werden kann; erforderlichenfalls auch trotz der Entwicklung von Konflikten. Hierzu ist es oftmals notwendig, dass sich Einstellungen von Studierenden gegenüber der Kooperation mit Eltern verändern. Zudem sollten Studierende bereits im Studium die Qualifikation erwerben, den Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern zugrunde liegende psychiatrische oder psychosomatische Störungen korrekt einschätzen zu können, um adäquat handeln und notfalls fachliche Hilfe zurate ziehen zu können. Darüber hinaus besteht ein Anspruch an die Lehrerbildung darin, Studierende darauf vorzubereiten, dass sie mit schwierigen psychologischen Situationen umgehen können. An diesem Punkt stellt sich auch die Frage nach der persönlichen Eignung von Lehramtsanwärtern, die an anderer Stelle nochmals aufgegriffen werden soll (BAUER 2004, 259).

3.2.2.3 *Sicherung von sozialer Unterstützung*

Der dritte Eckpunkt des Dreiecks der Lehrergesundheit, also soziale beziehungsweise kollegiale Unterstützung, ist ein erwiesener Schutzfaktor, welcher auch medizinische Relevanz besitzt. BAUER (2003, 15) spricht sogar von dem „wichtigsten Faktor gegen Burnout“. Im konkreten Fall kann dieser Aspekt bedeuten, dass Lehrkräfte einem Kollegen Beistand leisten, wenn dieser beispielsweise Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern oder mit deren Eltern hat. Hierzu gehört auch, dass Lehrkräfte bewusst darauf achten, welche Spannungsangebote in das Kollegium hineingetragen werden: Gibt es Beschwerden seitens der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler, die Kolleginnen oder Kollegen betreffen, so sollten diese zunächst angehört und thematisiert und die betreffende Person gegebenenfalls verteidigt werden, bevor Einzelne im Kollegium ausgegrenzt werden, was zu problematischen

Spaltungen und zwischenmenschlichen Spannungen führen kann. Ein starker Zusammenhalt im Kollegium ist auch dann unerlässlich, wenn ein Kollege oder eine Kollegin professionelle Hilfe in Anspruch nehmen möchte (BAUER 2003, 12).

Eine hilfreiche und so gut wie unentbehrliche Ressource sind Coaching-, Fallbesprechungs- oder Supervisionsgruppen, mit Hilfe derer zwischenmenschliche Probleme geklärt werden können. Psychotherapeutisch geschulte Experten können solche Gruppen moderieren und damit eine professionelle Unterstützung der schulischen Arbeit bieten. BAUER (2003, 14) schlägt auch die Etablierung sogenannter „Gesundheitstage“ vor, welche inhaltlich auf die hauptsächlichen Belastungsfaktoren im schulischen Alltag ausgerichtet sein sollten.

4. Gesundheitsvorsorge in der Sonderpädagogik-Lehrerbildung

Durch den Blick auf die Annahmen der Salutogenese und der Resilienzforschung bezüglich wichtiger Schutzfaktoren konnte für die vorliegende Arbeit bereits ein Grundbestand an Ressourcen ermittelt werden, der grundsätzlich zum Erhalt der Gesundheit beiträgt. Dieses Grundinventar an Ressourcen konnte durch Einbeziehung der Forschungsergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie sowie der Freiburger Schulstudie um Ressourcen erweitert werden, die speziell Lehrkräfte benötigen, um angesichts der zentralen Stressoren im schulischen Alltag widerstandsfähig bleiben zu können.

Dieses Kapitel umfasst nun zwei Schwerpunkte. In einem ersten Schritt soll das Tätigkeitsfeld Sonderpädagogik genauer beleuchtet werden, auf das die in einem zweiten Schritt untersuchte Lehrerausbildung ausgerichtet ist. Zunächst soll aufgezeigt werden, dass der nun vorliegende Fundus an notwendigen Ressourcen gerade in der Sonderpädagogik in verstärktem Ausmaß Gültigkeit besitzt, da sich für Sonderschullehrkräfte „aufgrund ihres Tätigkeitsfelds und der damit verbundenen Anforderungen verschiedene Belastungen und Erschwerungen gesondert ergeben können“ (JOHN/STEIN 2008, 402). Es erscheint folglich sinnvoll, sich speziell mit der schulischen Arbeit in der Sonderpädagogik eingehend zu befassen, um ein Bild der sehr heterogenen Berufswirklichkeit der Lehramtsanwärter zu erhalten. Anschließend soll sich der Fokus der Lehrerausbildung zuwenden. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Angebote zur Etablierung und Stärkung der erforderlichen Ressourcen für die in der vorliegenden Arbeit befragten Studierenden während ihres Studiums bereits verfügbar waren. Ziel der Klärung dieser Frage ist es, einen Zusammenhang zu den Ergebnissen der nachfolgenden quantitativen Erhebung herstellen zu können und auf dieser Basis das in der Leitfrage formulierte Bestreben, fundierte Impulse für die Gesundheitsvorsorge in der Lehrerausbildung zu geben, realisieren zu können.

4.1 Das Tätigkeitsfeld Sonderpädagogik

In der Sonderpädagogik geht es nach BIERMANN/GOETZE (2005, 12)

(...) ganz allgemein um eine Pädagogik für Kinder und Jugendliche, die im Lernen und Verhalten hervorstechende Besonderheiten aufweisen, die nicht zwangsläufig als Behinderung zu bezeichnen sind, aber Behinderungen durchaus einschließen.

Sonderpädagogische Förderung findet in Baden-Württemberg in verschiedenen Sonderschulen sowie in allgemeinen Schulen statt. Die Sonderschule

(...) dient der Erziehung, Bildung und Ausbildung von behinderten Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den allgemeinen Schulen nicht die ihnen zukommende Erziehung, Bildung und Ausbildung erfahren können. Sie gliedert sich in Schulen oder Klassen, die dem besonderen Förderbedarf der Schüler entsprechen und nach sonderpädagogischen Grundsätzen arbeiten; sie führt je nach Förderungsfähigkeit der Schüler zu den Bildungszielen der übrigen Schularten, soweit der besondere Förderbedarf der Schüler nicht eigene Bildungsgänge erfordert. (SCHG BW §15 Abs.1)

In Baden-Württemberg liegt ein neungliedriges Sonderschulsystem vor, welches seinen Ursprung in der Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1972 hat. Es existieren neun Sonderschulformen, welche jeweils für spezielle Behinderungen zuständig sind und denen jeweils spezielle Sonderpädagogiken zugrunde liegen. Diesen entsprechen jeweils eigene Fachrichtungen in der Sonderpädagogik-Lehrerausbildung (HÄNSEL 2003, 594). Das SCHULGESETZ BADEN-WÜRTTEMBERG (§15 Abs. 1) nennt folgende Sonderschularten: Schulen für Blinde, Schulen für Hörgeschädigte, Schulen für Geistigbehinderte, Schulen für Körperbehinderte sowie Förderschulen, Schulen für Sehbehinderte, Schulen für Sprachbehinderte, Schulen für Erziehungshilfe und Schulen für Kranke in längerer Krankenhausbehandlung. Zusätzlich gibt es neuerdings Sonderschultypen, deren Zuständigkeitsbereich sich auf mehrere Behinderungsarten zugleich erstreckt (HÄNSEL 2003, 594). Durch diese Ausdifferenziertheit ist das sonderpädagogische Tätigkeitsfeld immer unübersichtlicher (BIERMANN/GOETZE 2005, 276).

Derzeit befindet sich die Sonderpädagogik durch die sich verändernde schulische und gesellschaftliche Situation im Wandel: Ihr Selbstverständnis verändert sich weg von dem einer Sonderschulpädagogik hin zu dem einer integrativen Schulpädagogik. Daraus ergeben sich für zukünftige Sonderpädagogen neue und andere Aufgaben. Die Anforderungen der schulischen Praxis werden komplexer, da sich sonderpädagogische Förderung zunehmend aus den Sonderschulen in andere Bereiche und auf zusätzliche Berufsgruppen verlagert und beispielsweise verstärkt auf den vor- wie nachschulischen Bildungsbereich ausgeweitet und mit sozialen Diensten und Rehabilitationsträgern verknüpft wird. Sie beinhalten zusätzlich zur Planung und Durchführung von Unterricht beispielsweise die Realisierung von Fördermaßnahmen für Kinder mit Behinderungen bereits im Vorschulalter, die Koordination von Frühförderangeboten, welche von unterschiedlichen Institutionen erfolgen, die Förderung von Kindern und Jugendlichen in integrativen Einrichtungen sowie die Konzeption von berufsbildenden Fördermaßnahmen für Jugendliche über deren Schulabschluss hinaus. Sonderschulen

können somit heute als „Dienste der umfassenden Lebenshilfe für Menschen mit Behinderungen“ bezeichnet werden (BIERMANN/GOETZE 2005, 276 f.).

Für den Sonderschulbereich ausgebildete Lehrkräfte sind also heute nicht mehr ausschließlich für ihre spezielle Sonderschulart zuständig, sondern auch für die Regelschule:

Die Förderung behinderter Schüler ist auch Aufgabe in den anderen Schularten. Behinderte Schüler werden in allgemeinen Schulen unterrichtet, wenn sie auf Grund der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang in diesen Schulen folgen können. Die allgemeinen Schulen werden hierbei von den Sonderschulen unterstützt. (SCHG BW §15, Abs. 4)

Sonderschulen verändern sich zu sonderpädagogischen Förderzentren, welche von grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen der allgemeinen Schulen und von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen besucht werden können (BIERMANN/GOETZE 2005, 12).

Das erweiterte und komplexere Aufgabenfeld von Sonderschullehrkräften kann vor allem am Beispiel der Schulen für Geistigbehinderte illustriert werden. Es besteht wie an anderen Schularten die Anforderung an Lehrkräfte, mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu kooperieren, Kinder und Jugendliche zu erziehen und zu unterrichten, eine professionelle pädagogisch-psychologische Diagnostik durchführen zu können, spezielle Therapie, Freizeit- und Gruppenarbeit anzubieten, Pflege und Gesundheitsfürsorge zu betreiben und sich in der Öffentlichkeitsarbeit zu engagieren (EBD., 117).

Trotz der zunehmenden Öffnung der Sonderschulen für alle Kinder und Jugendlichen kann im Allgemeinen die Aussage gelten, dass bezüglich der schulischen Lern- und Leistungsfähigkeit bei der Schülerschaft an den Sonderschulen oftmals Beeinträchtigungen bestehen (EBD., 27). Oftmals sind Kinder aus diesem Grund auf besondere Art und Weise zu unterrichten. Bezüglich der Unterrichtsmethodik müssen Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung zum Einsatz kommen (EBD., 211). Lehrkräfte, die bereits im Studium ein profundes Wissen über didaktische und methodische Möglichkeiten erworben haben, können angesichts verschiedenster Förderbedürfnisse von Kindern flexibel reagieren und verfügen damit über eine wertvolle Ressource. Der Rektor der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, MARTIN FIX (2012, 15 f.), beleuchtet den Kern dessen, was die zu erwerbenden unterrichtsbezogenen Kompetenzen sind, genauer. Nach ihm können diese mit dem „didaktische Dreieck“ veranschaulicht werden: „Die Lehrkraft muss geeignete Wege

dafür finden, Schüler/innen und Lerngegenstand zueinander zu bringen“ (EBD., 15), spricht: Fachlichkeit und pädagogische Orientierung als Kernkompetenzen eines guten Lehrers.

Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen haben zudem oftmals mit subjektiv erlebten Einschränkungen sowie mit Ablehnung und Missachtung der Schwere ihrer Behinderung durch ihr soziales Umfeld zu kämpfen. Dies kann zu drastischen Leidenserfahrungen führen. Hier sind verständnisvolle Beziehungen der Lehrerinnen und Lehrer zu den Kindern und Jugendlichen wichtig (BIERMANN/GOETZE 2005, 37).

Für Schülerinnen und Schüler an Schulen für Körperbehinderte oder an Schulen für Kranke in längerer Krankenhausbehandlung stellt oftmals die Ausweglosigkeit einer schweren Erkrankung, wie sie beispielsweise bei einer progressiven Muskeldystrophie besteht, eine intensive psychische Belastung dar. Die Tatsache eines Nachlassens der Kräfte im Kindes- und Jugendalter, die Konfrontation mit Reaktionen von Wut, Verleugnung und Rebellion, welche von Kindern und Jugendlichen mit schweren Erkrankungen oftmals gezeigt werden, sowie frühes Sterben erfordern von Lehrkräften sehr viel Kraft. Es wird deutlich, dass Sonderschullehrkräfte vor allem im Bereich der psychischen Ressourcen über ein hohes Ausmaß verfügen sollten. Insbesondere die Ressource der tragenden Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern ist hier unerlässlich. Damit sind eine offene Atmosphäre, das Ernstnehmen von Ängsten, das Zutrauen in die Eigenverantwortlichkeit der Kinder und eine Zugewandtheit bei der Kommunikation gemeint (EBD., 87). Begünstigend auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern kann sich die Tatsache auswirken, dass die Klassengröße an Sonderschulen im Allgemeinen geringer ist als an Regelschulen (EBD., 209).

Insbesondere im Bereich der Körperbehindertenpädagogik müssen Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls Symptomverschlechterungen erkennen können, damit gegebenenfalls Bezugspersonen oder ein Arzt informiert werden können. Hier ist zudem die Ressource einer guten Fähigkeit zur Kooperation vonnöten (EBD., 87).

4.2 Vorhandene Angebote zur Stärkung von Schutzfaktoren in der sonderpädagogischen Lehrerbildung

Die genannten veränderten und komplexeren Anforderungen der bestehenden gesellschaftlichen und schulischen Situation erhöhen die Ansprüche an die Ressourcen zukünftiger Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Dies muss sich „konsequenterweise auch auf die sonderpädagogische Ausbildung auswirken“ (BIERMANN/GOETZE 2005, 277). Diese Forderung besteht bereits seit einiger Zeit;

Schon vor über einem Jahrzehnt konstatierte RUDOW (1995, 173): „Die Lehrertätigkeit verlangt mehr denn je nach professioneller Ausbildung und Gestaltung.“

Ob dies in der aktuellen sonderpädagogischen Lehrerbildung der Fall ist, soll im Folgenden ermittelt werden. Da in der vorliegenden Arbeit Studierende der Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg befragt wurden, die aktuell ihr letztes Semester absolvieren, soll hier der Stellenwert der Gesundheitsvorsorge im Studiengang Lehramt an Sonderschulen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg überprüft werden. Dies soll anhand einer eingehenden Analyse der Studienordnung (StO) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für das Lehramt an Sonderschulen (2006), nach welcher die diesjährigen Absolventen noch studieren, sowie der Vorlesungsverzeichnisse (VVZ) der vergangenen acht Semester geschehen. Letzteres wird damit begründet, dass die Regelstudienzeit für das Lehramt an Sonderschulen einschließlich der Prüfungszeit acht Semester beträgt und die befragten Studierenden folglich Lehrveranstaltungen aus diesem Zeitraum in Anspruch nehmen konnten (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006 § 1 Abs. 1). Als Fazit soll ein Eindruck davon entstehen, welchen Stellenwert das Thema Lehrergesundheit beziehungsweise Gesundheitsvorsorge in der Lehrerausbildung hat und von welchen Angeboten zur Stärkung von Schutzfaktoren die in der vorliegenden Arbeit befragten Studierenden profitieren konnten. Die folgende Darstellung erhebt keinen Anspruch auf absolute Vollständigkeit und soll lediglich zu einer überblicksartigen Vorstellung des Stellenwerts der gesundheitlichen Prävention in der Lehrerbildung führen. Um Aussagen darüber machen zu können, ob mit der neuen Studienordnung aus dem Jahre 2011 der Gesundheitsvorsorge in der Lehrerausbildung ein veränderter Stellenwert zukommt, soll abschließend auch diese einer genauen Prüfung unterzogen werden.

Das Studium des Lehramts an Sonderschulen gliedert sich in einen ersten Studienabschnitt am Standort Ludwigsburg, welcher gemeinhin vier Semester umfasst, und einen hierauf aufbauenden zweiten Studienabschnitt am Studienstandort Reutlingen, welchem ebenfalls eine Regelstudienzeit von vier Semestern entspricht (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006 § 1 Abs. 2). Dementsprechend sollen diese beiden Bereiche getrennt voneinander betrachtet werden.

4.2.1 Standort Ludwigsburg

Die Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für das Lehramt an Sonderschulen (2006) macht mit Ausnahme eines Hinweises auf die Überprüfung der persönlichen Eignung von Studierenden für das gewählte Lehramt, welcher im Weiteren noch genauer erläutert werden soll, keine Aussagen darüber, ob und in

welcher Weise das Thema Lehrergesundheit beziehungsweise Gesundheitsvorsorge explizit in der Lehrerausbildung zur Sprache kommen soll. Allerdings sind in den Vorlesungsverzeichnissen einige Veranstaltungen zu finden, deren Titel entnommen werden kann, dass Gesundheitsvorsorge hier zum Thema gemacht wird. In der Studienordnung finden sich zudem Formulierungen von Kompetenzen, die Studierende erwerben sollen. Diese entsprechen teilweise den bereits ermittelten zentralen gesundheitserhaltenden und -fördernden Ressourcen.

Zunächst soll darauf eingegangen werden, in welchem Ausmaß die Lehrergesundheit in dem betrachteten Studienabschnitt in den vergangenen acht Semestern thematisiert wurde. Insgesamt finden sich für diesen Zeitraum zehn Seminare. Im Wintersemester 2008/2009 wurde im Studienfach Pädagogische Psychologie ein Seminar mit dem Titel „Burnout im Lehrerberuf – ein Schicksal?“ (VVZ WS 2008/2009, PSY 37) sowie eine Veranstaltung namens „Entwicklung, Prävention und Behandlung von Arbeitsstörungen“ (VVZ WS 2008/2009, PSY 41) angeboten. Im Studienfach Biologie wurde das „Projekt: Gut drauf - Gesundheitsförderung in der Schule“ (VVZ WS 2008/2009, BIO 41) angeboten. Eine weitere Veranstaltung, die das Thema Lehrergesundheit eventuell explizit machte, offerierte das Fach Sport mit dem Seminar „Schülergesundheit – Lehrergesundheit: Möglichkeiten und Grenzen“ (VVZ WS 2008/2009, SPO 23). Im Veranstaltungsverzeichnis des Sommersemesters 2009 findet sich das Seminar „Starke Lehrer – Gute Schule“ (VVZ SoSe 2009, EW 65) des Studienfachs Erziehungswissenschaft. In der Biologie wurde in diesem Semester erneut das bereits genannte Projekt gelistet. Im Rahmen von Erweiterungsstudien bestand in diesem Semester die Möglichkeit zum Besuch des Seminars „Burnout im Lehrerberuf“ (VVZ SoSe 2009, PSY 48). Für das darauffolgende Wintersemester wurden die bereits genannten Veranstaltungen des Studienfachs Pädagogische Psychologie – „Entwicklung, Prävention und Behandlung von Arbeitsstörungen“ (VVZ WS 2009/2010, PSY 43) – sowie des Faches Sport– „Schülergesundheit – Lehrergesundheit: Möglichkeiten und Grenzen“ (VVZ WS 2009/2010, SPO 52) – angeboten. Ein letztes Seminar, das Gesundheitsvorsorge in gewisser Weise zu thematisieren schien, findet sich für das Sommersemester 2010 im Fach Biologie unter dem Titel „Humanbiologie/Gesundheitsbildung: Humanbiologischer Grundkurs“ (VVZ SoSe 2010, BIO 48).

Wendet man sich nun der Betrachtung der spezifischen gesundheitserhaltenden Ressourcen zu, die in der Lehrerausbildung für das Lehramt an Sonderschulen gestärkt werden, so fällt auf, dass eine beinahe ausschließliche Fokussierung auf *personale Ressourcen* vorliegt. Innerhalb dieses Bereichs kommt am Standort

Ludwigsburg den kognitiven Ressourcen der mit Abstand höchste Stellenwert zu. In etwas geringerem Maße ist die Stärkung psychischer Ressourcen vorgesehen; zusätzlich werden durch einige Maßnahmen physiologische und ökonomische Ressourcen gefördert.

Die Lehrerausbildung am Studienstandort Ludwigsburg gliedert sich in einen erziehungswissenschaftlichen Bereich, welcher die Studienfächer Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie sowie ein Grundlagenpflichtfach umfasst, und den Bereich der Fachwissenschaften beziehungsweise Fachdidaktiken (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006 § 2 Abs 1, 2). Zusätzlich sind die Erweiterungsstudien Beratung, Medienpädagogik sowie Spiel- und Theaterpädagogik möglich (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006, Anlage 1, 2.2.0).

Den *kognitiven Ressourcen* des fachlichen Wissens, der im Lehrerberuf notwendigen Kreativität sowie solider Kenntnisse in puncto Unterrichtsmethodik und -didaktik gebührt am Studienstandort Ludwigsburg die meiste Aufmerksamkeit; auf diesen liegt das Hauptaugenmerk sowohl des erziehungswissenschaftlichen Bereichs als auch der Fachwissenschaften beziehungsweise Fachdidaktiken. Generelle Zielsetzungen bezüglich zu erwerbender Kompetenzen im Studienabschnitt Ludwigsburg betreffen fachliches Grundlagenwissen, Kenntnisse im Bereich der besonderen Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie wissenschaftliche Methodenkompetenz (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006 § 1 Abs 3). Der erziehungswissenschaftliche Bereich trägt zur Stärkung kognitiver Ressourcen bei, indem hier übergreifend Veranstaltungen in den Bereichen Medienpädagogik, Anfangsunterricht, Geschlechterfragen, Erziehungsfragen, Lernschwierigkeiten und Förderpädagogik angeboten werden (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006, Anlage 1, 1). Speziell im Fach Erziehungswissenschaft können Studierende zudem Wissen zum Thema Unterrichtsplanung und Organisation von Unterricht und Schule sowie in den Wissensgebieten Anthropologie, Ethik und schulisch relevanten geschichtlichen Bereichen erwerben. Es werden hier auch Kenntnisse zum Umgang mit Heterogenität vermittelt. (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006, Anlage 1, 1.1) Darüber hinaus können sich Lehrkräfte für sie relevantes Wissen im Fach Pädagogische Psychologie aneignen. Hier umfasst das Veranstaltungsangebot die Thematik des Lehrens und Lernens und der kindlichen Entwicklung sowie den Bereich der pädagogisch-psychologischen Diagnostik einschließlich Interventionsmöglichkeiten (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006, Anlage 1, 1.2). Fachliches Wissen können Studierende der Sonderpädagogik in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken erwerben, innerhalb

derer sie Deutsch oder Mathematik verpflichtend belegen und zusätzlich ein weiteres Fach auswählen müssen (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006 § 2 Abs. 2).

Psychische Ressourcen von Studierenden werden am Studienstandort Ludwigsburg durch die Studienfächer Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Sprecherziehung sowie die Erweiterungsstudien gestärkt. Einen Hinweis auf die Förderung der Ressource Selbstvertrauen beziehungsweise Selbstsicherheit liefert eine Veranstaltung des Faches Sprecherziehung mit dem Titel „Präsenz! Mehr Sicherheit und Ausdruck in Sprechsituationen“ (VVZ WS 2008/2009, SPR 01), welche in allen vier der betrachteten Vorlesungsverzeichnisse zu finden ist. Des Weiteren werden die drei von Joachim Bauer genannten Eckpunkte des magischen Dreiecks der Lehrergesundheit (s. Kap. 3.2.2) – Identität und Identifikation, Fähigkeit zu schulischer Beziehungsarbeit und Kollegialität beziehungsweise soziale Kompetenz – als psychische Schutzfaktoren gefasst. Es wurden in den vier betrachteten Semestern Veranstaltungen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Sprecherziehung angeboten, die sich explizit mit der Lehreridentität befassen haben. So konnten Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg beispielsweise im Wintersemester 2008/2009 eine Veranstaltung der Erziehungswissenschaft mit dem Titel „Lehrerberuf: Professionelle Aufgaben und Selbstverständnis“ (VVZ WS 2008/2009, EW 100) oder das Seminar „Analyse des Sprechverhaltens und Grundlagen der (Selbst-) Präsentation im Lehrberuf“ (VVZ WS 2008/2009, SPR 34) des Faches Sprecherziehung besuchen. Seminare dieser Art standen auch in weiteren Semestern zur Verfügung.

Im Bereich der von Bauer genannten Ressource der Beziehungsarbeit lassen sich mit Blick auf das Veranstaltungsangebot der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg drei Unterkategorien aufstellen, auf die in der Lehrerausbildung offenbar großen Wert gelegt wird: Die Beziehungsgestaltung mit Schülern, die Fähigkeit zur konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern und als dritte Unterkategorie die Fähigkeit zur Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern. Letzteres könnte auch als kognitive Ressource angesehen werden; da Bauer allerdings angesichts des zentralen Stressors schwierigen Schülerverhaltens eine bessere psychologische Qualifikation bei Studierenden fordert (BAUER 2004, 259), wird dies als psychische Ressource und Teil einer erfolgreichen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern betrachtet.

In Bezug auf die Fähigkeit der Beziehungsgestaltung mit Schülerinnen und Schülern konnten die befragten Studierenden beispielsweise die Veranstaltungen „Lehrer-Schüler-Kommunikation“ (VVZ WS 2008/2009, EW 43), „Beziehungsgestaltung – Selbsterfahrungsseminar“ (VVZ WS 2009, PSY 16) oder „Konfliktlösung und

Mediation“ (VVZ WS 2009/2010, PSY 40/41) und ähnliche Seminare aus den Studienfächern Erziehungswissenschaft, pädagogische Psychologie und den Erweiterungsfächern besuchen.

Veranstaltungen zur Elternarbeit wurden im besagten Zeitraum vor allem von den Studienfächern Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie abgehalten. Im Bereich der Pädagogischen Psychologie sind Seminare wie „Das Elterngespräch“ und „Elternarbeit“ (VVZ WS 2008/2009, PSY 08, PSY 47) zu finden; ein Beispiel für ein betreffendes Seminar im Fach Erziehungswissenschaft wäre „Erziehungspartnerschaft: Elterliche Vorstellungen im Übergang zur Grundschule“ (VVZ SoSE 2009, EW 34).

Das Fach Pädagogische Psychologie ist nach der STUDIENORDNUNG DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN (2006 § 2 Abs. 1.2) unter anderem zuständig für den „Erwerb grundlegender Kenntnisse (...) über Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten“. Es findet sich infolgedessen beispielsweise die mehrmals angebotene Veranstaltung „Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten“ (VVZ WS 2008/2009, PSY 02). Das Fach Erziehungswissenschaft bot diesbezüglich in drei der analysierten Semester die Veranstaltung „Auffälliges und Unauffälliges bei Schülern wahrnehmen und deuten“ (VVZ WS 2008/2009, EW 99), des Öfteren mit leicht abgewandeltem Titel, an.

Für den Bereich der Stärkung der sozialen Kompetenz hielt das Fach Pädagogische Psychologie ein „Training sozial kompetenten Lehrerverhaltens“ (VVZ WS 2008/2009, PSY 21) ab. In den Erweiterungsstudien konnten in diesem Bereich die Veranstaltungen „Förderung sozialer Kompetenzen“ (VVZ WS 2009/10, PSY 15/18) und „Gruppentraining sozialer Kompetenzen“ (VVZ SoSE 2010, PSY 35/36) in Anspruch genommen werden.

Zusätzlich zu den im Veranstaltungsangebot zum Ausdruck kommenden Unterstützungsmöglichkeiten soll für den Bereich der psychischen Schutzfaktoren ein weiterer Aspekt am Standort Ludwigsburg angeführt werden: Studierende können hier ein Angebot zur psychologischen Beratung wahrnehmen. Dieses wird vom Studentenwerk Stuttgart an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg bereitgestellt. Umgesetzt wird die psychologische Beratung von einer Psychologin der psychologischen Beratungsstelle des Studentenwerks Stuttgart. Studierende haben hier einmal pro Woche die Möglichkeit zu Gesprächen (HOMEPAGE DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG 2012).

Physiologische gesundheitliche Ressourcen werden am Standort Ludwigsburg insbesondere durch die Sprecherziehung gefördert; alle Studierenden sind verpflichtet, an einer Veranstaltung dieses Fachs teilzunehmen (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006 § 2 Abs. 6). Ein Beispiel aus diesem Bereich wäre die Veranstaltung

„Stimmprävention für angehende Lehrer“ (VVZ WS 2008/2009, SPR 03), welche in allen vier genauer betrachteten Semestern angeboten wurde. Im Sommersemester 2009 bestand für Studierende des Faches Sport die Möglichkeit, die Veranstaltung „Entspannungskompetenzen“ (VVZ SoSe 2009, SPO 33) zu besuchen, deren Titel ebenfalls die Stärkung bestimmter physiologischer Ressourcen vermuten lässt.

Vertritt man die Auffassung, dass *ökonomische beziehungsweise materielle Ressourcen* für den Lehrerberuf unter anderem in dem Vorhandensein von Unterrichtsmaterialien bestehen, so lässt sich auch in diesem Bereich zumindest in manchen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken eine Ressourcenstärkung in Form von Herstellung von Unterrichtsmaterialien erkennen. Solche Angebote wurden in den ersten drei betrachteten Semestern des Standorts Ludwigsburg von den Fächern Philosophie, Englisch, Geographie und Mathematik gemacht. Ein Beispiel hierfür wäre die Veranstaltung „Spiele für den Ethikunterricht herstellen und in der Schule erproben“ (VVZ WS 2008/2009, PHI 02) des Faches Philosophie.

Wenn auch in sehr geringem Ausmaß, so bestand am Studienstandort Ludwigsburg doch zumindest für einige Studierende auch die Möglichkeit zur Stärkung *sozialer Ressourcen*, indem die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg das Angebot zum Kennenlernen einer zentralen professionellen Hilfe, der Supervision, machte. Zumindest in drei von vier analysierten Vorlesungsverzeichnissen ist die Veranstaltung „Supervision für Pädagogen/Innen in Ausbildung“ (VVZ WS 2008/2009, PSY 11), die unter anderem im Fach Pädagogische Psychologie angeboten wurde, zu finden.

4.2.2 Standort Reutlingen

Die Sichtung der Vorlesungsverzeichnisse der vergangenen vier Semester für den Studienstandort Reutlingen zeigt, dass das Thema Gesundheitsvorsorge hier mit sechs Veranstaltungen in leicht begrenzterem Umfang als am Standort Ludwigsburg explizit angesprochen wurde. Im Wintersemester 2010/2011 wurde unter anderem im Studienbereich Erziehung und Bildung die Veranstaltung „Kränkung und Kranksein“ (VVZ WS 2010/2011, SoP 016) angeboten; obgleich diesem Titel nicht zu entnehmen ist, ob das Thema auch auf Lehrkräfte oder ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler bezogen wurde, besteht zumindest die Möglichkeit, dass ersteres auch der Fall war. Das Seminar „Psychosoziale Schutzfaktoren und Frühförderung“ (VVZ SoSe 2011, SoP 157) wurde im Sommersemester 2011 in dem Erweiterungsstudiengang Sonderpädagogische Frühförderung angeboten. Auch für diese Veranstaltung ist anzunehmen, dass der Fokus auf Kindern lag; jedoch kann hier generell die Beschäftigung der Studierenden mit psychosozialen Schutzfaktoren als positiv gewertet werden. Im darauffolgenden Wintersemester 2011/2012 könnte das Thema

Gesundheitsvorsorge in der Ringvorlesung „Pädagogik bei Krankheit I – Einführung“ (VVZ WS 2011/2012, SoP 016) unter anderem des Studienbereichs Erziehung und Bildung sowie in der Veranstaltung „Lebensbewältigung – ein Paradigma für Schule und Berufsvorbereitung?“ (VVZ WS 2011/2012, SoP 081) der Fachrichtung Pädagogik der Erziehungshilfe zur Sprache gekommen sein. Die erste Veranstaltung, die offensichtlich die Lehrergesundheit im Blick hat, wurde am Standort Reutlingen im selben Semester von den Fachrichtungen Pädagogik der Erziehungshilfe sowie Pädagogik der Lernförderung angeboten, was an deren Titel „Gut gerüstet für den Schulalltag. Stressprävention für Lehrerinnen und Lehrer“ (VVZ WS 2011/2012, SoP 104) erkennbar ist. In dem aktuell laufenden Sommersemester könnte die Gesundheitsvorsorge schließlich noch in der Ringvorlesung „Pädagogik bei Krankheit II: Psychisch belastete und belastende Schülerinnen und Schüler an allen Schulen“ (VVZ SoSe 2012, SoP 046) thematisiert werden, welche von mehreren Studienfächern, unter anderem der Fachrichtung Pädagogik der Erziehungshilfe, angeboten wird.

Es fällt vor dem Hintergrund des Kapitels 4.1 auf, dass das Studium am Studienstandort Reutlingen von der Struktur her weitgehend an die Bedingungen im Tätigkeitsfeld Sonderpädagogik angepasst ist: Entsprechend der Aufgliederung des Sonderschulsystems nach Behinderungsarten können in der Lehrerausbildung verschiedene sonderpädagogische Fachrichtungen studiert werden; am Standort Reutlingen werden die Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Pädagogik der Erziehungshilfe, Pädagogik der Lernförderung und Sprachbehindertenpädagogik angeboten; hiervon müssen zwei studiert werden. Den gewandelten Bedingungen im Tätigkeitsfeld Sonderpädagogik insbesondere bezüglich der Arbeit in außerschulischen Bereichen wird durch die sogenannten Wahlpflichtbereiche entsprochen, von denen mindestens zwei studiert werden müssen und die mit Einschränkungen frei wählbar sind. Zur Auswahl stehen die Wahlpflichtbereiche Frühförderung, Kooperation, Einführung in Ausbildung, Erwerbsarbeit und Leben, Leiblichkeit, Bewegung, Körperkultur, Kulturarbeit mit behinderten und benachteiligten Kindern und Jugendlichen, Sprachwissenschaft und Religiöse Erziehung in der Sonderschule. Zusätzlich existiert ein Grundfragenbereich, welcher die Bereiche der Medizin und der Soziologie sowie einen weiteren Schwerpunkt beinhaltet (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN § 8 Abs. 1).

In diesem zweiten Abschnitt des Studiums wurden wiederum vorrangig Veranstaltungen angeboten, deren Titel insbesondere eine Förderung von *kognitiven Ressourcen* von Studierenden vermuten lassen. Allerdings ist eine Verlagerung des

Schwerpunkts weg von der Ressource fachwissenschaftlichen Wissens hin zu der Ressource pädagogischer Kenntnisse zu konstatieren. Die Beachtung eines Aspekts, welcher im Abschnitt Ludwigsburg kaum zu finden war, zeigt sich im Titel einer Veranstaltung des Faches Soziologie: „Organisation, Management, professionelles Handeln – die Organisationstheorie von Henry Mintzberg“ (VVZ SoSe 2011, SoP 012).

Psychischen Ressourcen kam in den vergangenen zwei Jahren ebenfalls eine relativ hohe Aufmerksamkeit zu. In Bezug auf eine stabile Identität trifft diese Aussage zwar weniger zu; hier bot lediglich die Fachrichtung Pädagogik der Lernförderung in drei Semestern die Veranstaltung „Selbstreflexion als Professionalisierungsstrategie“ (VVZ WS 2010/2011, SoP 119) an. Für die Sprachbehindertenpädagogik ist die Kompetenzformulierung „Professionelles Selbstverständnis auf dem Hintergrund anthropologischer, pädagogischer, historischer, juristischer und organisatorischer Kenntnisse“ in der STUDIENORDNUNG DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN (2006, Anlage 2, 6.1) zu finden. Wohl hatten die Fachrichtungen Pädagogik der Erziehungshilfe und Pädagogik der Lernförderung das Bestreben, das Seminar „Berufsidentität von Sonderschullehrerinnen“ (VVZ SoSe 2012, SoP 091) anzubieten; allerdings gibt es im Verzeichnis einen Vermerk, dass die betreffende Veranstaltung ausgefallen sei.

Umfangreicher ist das Angebot, das der Stärkung der Ressource einer erfolgreichen Beziehungsarbeit entspricht. Beispielsweise findet sich für die Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik hierzu in der Studienordnung (2006, Anlage 2, 2.1) explizit die Formulierung folgender zu erwerbender Kompetenz: „Reflexion der Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung und Verständigung mit Menschen mit unterschiedlichen Ausdrucksmustern“. Für die Pädagogik der Lernförderung gilt es als erstrebenswert, „Konzepte der Konfliktmoderation und Beratung in sonderpädagogischen Problemfeldern anwenden“ zu können (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006, Anlage 2, 3.1).

Die Fachrichtungen Körperbehindertenpädagogik und Pädagogik der Erziehungshilfe sowie der Wahlpflichtbereich Kooperation offerierten Veranstaltungen, welche eine erfolgreiche Beziehungsarbeit thematisierten, beispielsweise das Kooperationsseminar „Miteinander reden – Sprache und Kommunikation in der Schule“ (VVZ SoSe 2011, SoP 053). Zahlreiche Veranstaltungen finden sich zum Themenbereich Elternarbeit; diesbezügliche Kompetenzen sind bekanntlich nach Bauer eine zentrale Ressource. Angebote dieser Art wurden für alle Studierenden zugänglich in dem Grundfragenbereich Erziehung und Bildung gemacht, beispielsweise mit dem Seminar „Eltern werden, Eltern sein: Elternerfahrungen mit Verantwortung, Sorge, Behinderung und Glück“ (VVZ SoSe 2011, SoP 016). Außerdem waren Seminare zum Thema

Elternarbeit in den Fachrichtungen Pädagogik der Erziehungshilfe und Pädagogik der Lernförderung zu finden, beispielsweise die Veranstaltung „Schülergespräche – Elterngespräche“ (VVZ WS 2011/2012, SoP 082). Auch in dem Wahlpflichtbereich und Erweiterungsfach Frühförderung konnten entsprechende Seminare wie zum Beispiel „Zusammenarbeit mit Eltern“ (VVZ WS 2010/2011, SoP 080) besucht werden, und zudem war dies im Erweiterungsfach Interkulturelle Erziehung der Fall – hier verdeutlicht am Beispiel der Veranstaltung „Brennpunkte der Arbeit mit Eltern und Familien in der Frühförderung“ (VVZ WS 2010/2011, SoP 160). Die Fähigkeit, Verhaltensstörungen richtig einschätzen zu können, wurde in dem untersuchten Zeitraum durch ein beträchtliches Ausmaß an entsprechenden Veranstaltungen unterstützt. Die grundlegende Veranstaltung, in welcher diese Fähigkeit erworben werden kann, ist die Vorlesung „Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters“ beziehungsweise „Klinik der Kinder- und Jugendpsychiatrie“ (VVZ WS 2010/2011, SoP 001, SoP 002) aus dem Grundfragenbereich, welche von allen Studierenden mit Ausnahme derjenigen, die Körperbehindertenpädagogik gewählt haben, besucht werden muss.

Die Körperbehindertenpädagogik bot ausgleichend beispielsweise die Veranstaltung „Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Schwerpunkt Kinder mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen“ (VVZ SoSe 2012, SoP 058) an. Bezüglich über dieses Veranstaltungsangebot hinausgehende Veranstaltungen, welche Verhaltensauffälligkeiten thematisieren, nehmen die Seminare der Fachrichtung Pädagogik für Erziehungshilfe einen herausragenden Stellenwert ein. Für diese Fachrichtung findet sich auch die Kompetenzformulierung „Erkenntnisse aus Forschung und Theoriebildung hinsichtlich gestörten bzw. abweichenden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen kennen und kritisch reflektieren können“ (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006, Anlage 2, 4.1). In Bezug auf den gewichtigsten Stressor in der schulischen Arbeit, das destruktive Schülerverhalten, ist folglich anzunehmen, dass Studierende der Fachrichtung Pädagogik für Erziehungshilfe über die meisten Ressourcen verfügen könnten.

Das Veranstaltungsangebot, welches Sonderpädagogikstudierenden in den vergangenen vier Semestern ermöglichte, vermehrt soziale Kompetenzen zu erwerben, zentriert sich im Grunde genommen auf den Wahlpflichtbereich Kooperation, in welchem Seminare wie „Sonderpädagogik in Kooperation“ (VVZ SoSe 2011, SoP 159) angeboten wurden. Zudem finden sich hier einzelne Angebote der Pädagogik für Erziehungshilfe, beispielsweise „Zusammenarbeit von Sonderschullehrerinnen und Pädagoginnen“ (VVZ SoSe 2011, SoP 100).

Die Stärkung *physiologischer Ressourcen* spielte im betrachteten Zeitraum eine sehr untergeordnete Rolle; es fanden sich diesbezüglich nur zwei Seminare: „Entspannungsverfahren“ (VVZ WS 2010/2011, SoP 108) der Fachrichtungen Pädagogik der Erziehungshilfe und Pädagogik der Lernförderung sowie „Stimmprävention für Lehrer“ (VVZ SoSe 2011, SoP 678), angeboten in der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik.

Das Angebot zur Generierung *ökonomischer bzw. materieller Ressourcen* nahm während der vergangenen vier Semester ebenfalls einen relativ geringen Stellenwert ein. Insgesamt sind in diesem Bereich weniger als zehn Veranstaltungsangebote zu finden; Seminare dieser Art boten die Fachrichtungen Sprachbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik und Pädagogik der Erziehungshilfe sowie der Wahlpflichtbereich Frühförderung und das Erweiterungsfach Arbeit und Technik in sonderpädagogischen Handlungsfeldern an. Als Beispiel wäre hier das Kompaktseminar „Themenorientierte und strategiebezogene Leseförderung – Konzeption und Erstellung von Lesefördermaterial“ (VVZ WS 2011/2012, SoP 137) der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik zu nennen.

Insgesamt fällt auf, dass für Studierende während des untersuchten Zeitraums am Studienstandort Reutlingen keine Möglichkeit bestand, im Rahmen der Ausbildung Erfahrungen mit professionellen Hilfen wie zum Beispiel Supervision zu machen, wie es am Standort Ludwigsburg der Fall war. Dies überrascht angesichts der Tatsache, dass die STUDIENORDNUNG DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN (2006, Anlage 2, 4.1) zumindest für die Fachrichtung Pädagogik der Erziehungshilfe ausführt, dass Studierende „Erfahrungen mit Supervisionsmethoden machen“ sollen.

Einschränkend in Bezug auf die allgemeine Gültigkeit der bisherigen Darstellung muss erwähnt werden, dass davon auszugehen ist, dass Studierende bedingt durch zeitliche und hochschulbedingte Vorgaben nicht durchweg von allen genannten Veranstaltungsangeboten Gebrauch machen konnten.

Seit dem Jahr 2011 liegt eine neue Studienordnung vor; der Studiengang „Lehramt an Sonderschulen“ wurde im Zuge dessen umbenannt in „Lehramt Sonderpädagogik“ (STO LEHRAMT SONDERPÄDAGOGIK 2011 § 1). Da die Studierenden, die im Rahmen dieser Arbeit befragt werden, noch nach der alten Studienordnung studierten und Impulse, die sich ableiten lassen, evtl. von der neuen Studienordnung abweichen könnten, soll nun zusätzlich überprüft werden, ob hier vermehrt Aussagen über die Relevanz der Gesundheitsprävention bei Lehrkräften gemacht werden.

Der Vergleich ergibt Folgendes: Es erfolgten einige bezüglich des Anforderungsprofils im Tätigkeitsfeld Sonderpädagogik als sinnvoll einzustufende Änderungen. Im Rahmen einer Erhöhung der Regelstudienzeit von acht auf neun Semester (STO LEHRAMT SONDERPÄDAGOGIK 2011 §3 Abs. 1) konnte ein schulpraktisches Semester einschließlich Begleitveranstaltungen in die Lehrerausbildung integriert werden (STO LEHRAMT SONDERPÄDAGOGIK 2011 §11 Abs. 1). Sinnvoll erscheint auch, dass die Studierenden sowohl das Fach Deutsch als auch das Fach Mathematik studieren müssen und nicht mehr wie von der alten Studienordnung vorgesehen lediglich eines von beiden (STO LEHRAMT SONDERPÄDAGOGIK 2011 § 4 Abs. 5). Eine weitere Veränderung, mit welcher der gewandelten Berufswirklichkeit im Tätigkeitsfeld Sonderpädagogik (s. Kap. 4.1) Rechnung getragen wird, ist die Tatsache, dass das ehemals als Wahlpflichtbereich Kooperation bezeichnete sonderpädagogische Handlungsfeld „Sonderpädagogischer Dienst/Kooperation/inklusive Bildungsangebote“ verpflichtend wurde für alle Studierenden (StO Lehramt Sonderpädagogik 2011 § 9 Abs. 1). Die weitere Struktur der Lehrerausbildung wurde überwiegend beibehalten wie in der vorigen Studienordnung.

Es ist zusätzlich zu diesen strukturellen Änderungen festzustellen, dass im Gegensatz zu der Studienordnung aus dem Jahre 2006 zumindest ein spezifischer Hinweis aufzufinden ist, welcher die Lehrergesundheit in den Blick nimmt. Es findet sich für das Fach Erziehungswissenschaft die folgende Kompetenzformulierung: „Die Studierenden kennen unterschiedliche subjektive und objektive berufliche Belastungsfaktoren und können Präventions- und Interventionsstrategien bei der Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben nutzen.“ (STO LEHRAMT SONDERPÄDAGOGIK 2011, Anlage 2, EW Modul 2/3) Dies ist ein Aspekt, wie er in der vorigen Studienordnung nicht auftaucht. Darüber hinaus findet sich wiederum in der Fachrichtung soziale und emotionale Entwicklung, ehemals als Pädagogik der Erziehungshilfe bezeichnet, in den Kompetenzformulierungen Hinweise darauf, dass der Lehrergesundheit hier besondere Beachtung geschenkt wird: Die Studierenden „können eigene Grenzen und die der Schule erkennen und benennen“ und „Sie wissen um die Bedeutung und Modelle der professionellen Gestaltung von Nähe und Distanz, können diese umsetzen und anwendungsbezogen reflektieren.“ Noch konkreter wird die Tatsache, dass der Lehrergesundheit ein hoher Stellenwert zukommt, in der folgenden Formulierung: „Sie kennen Verfahren der kollegialen und professionellen Reflexion wie Situationsanalysen, Balintgruppen, Coaching, Supervision und wissen um deren Bedeutung (z.B. Lehrergesundheit, Psychohygiene).“ (STO LEHRAMT SONDERPÄDAGOGIK 2011, Anlage 2, C, Fachrichtung soziale und emotionale Entwicklung) Insgesamt ist bezüglich dieser neuen Studienordnung also festzuhalten,

dass die Lehrerausbildung von der Struktur her etwas optimiert wurde und besser an die Berufswirklichkeit angepasst zu sein scheint, wobei dem spezifischen Aspekt der Lehrergesundheit auch in dieser Studienordnung nur ein relativ geringer Stellenwert zukommt, welcher jedoch immerhin etwas höher erscheint als in der Studienordnung aus dem Jahr 2006.

Ein Aspekt, der eigentlich bereits im Vorfeld der Vorbereitung auf den Lehrerberuf ansetzt, darf hier keinesfalls unberücksichtigt bleiben: Im Prinzip beginnt die gesundheitliche Vorsorge bereits mit der richtigen Berufswahl. Wird ein Beruf gewählt, für den keine persönliche Eignung besteht, so kann dies als gesundheitsgefährdend betrachtet werden. Da bei vielen Studierenden schon deshalb schlechte Eingangsvoraussetzungen bestehen, weil sie das Lehramtsstudium als Notlösung wählen, ist es „eine Aufgabe der Lehrerbildung, hier schon frühzeitig anzusetzen und potentielle Lehramtsstudierende bei der Reflexion der eigenen Neigung und Eignung für den Beruf zu unterstützen.“ (Fix 2012, 15) Diese Unterstützung muss bereits während der gymnasialen Oberstufe beginnen und im ersten Semester an der Hochschule fortgeführt werden. Ein erster Schritt hierzu wurde in Baden-Württemberg bereits in Form des Fragebogens „cct“ (career-counselling for teachers, dt. ‚Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer‘) gemacht. Dieser Fragebogen wurde als Selbsttest gestaltet und ist mittlerweile verpflichtend für alle, die sich auf einen Studienplatz bewerben möchten (EBD., 15).

Nach Fix (2012, 15) ist es unerlässlich, dass diese (Selbst-) Reflexion während der Lehrerausbildung mit professioneller und begleitender Beratung fortgesetzt wird. Die Eignung von Studierenden sollte beispielsweise im Rahmen des zum Studienbeginn vorgesehenen Orientierungspraktikums nochmals genau überprüft werden. Hilfreich hierbei können die Begleitseminare zu Orientierungspraktika sein. Hier spielt die Eignungsfragestellung allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß eine Rolle. Die Frage nach der persönlichen Eignung von Studierenden wird auch in der STUDIENORDNUNG DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN (2006, 100) thematisiert. Als Maßnahme zur Feststellung der Qualifikation von Studierenden werden die Gutachten, welche über die absolvierten schulpraktischen Studien der Studierenden verfasst werden, genannt:

Die zu erstellenden Gutachten beziehen sich auf die schulpraktischen Leistungen der Studierenden. Sie sollen die grundsätzliche Eignung der Studierenden für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an Sonderschulen der entsprechenden sonderpädagogischen Fachrichtung bewerten und die Entwicklung der Studierenden in den verschiedenen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern an Sonderschulen sichtbar werden lassen. (STO LEHRAMT AN SONDERSCHULEN 2006, Anlage 2, 8)

5. Schutz- und Belastungsfaktoren bei Studierenden – eine quantitative Analyse

Das Kernstück dieses Kapitels stellt eine eigens durchgeführte quantitative Forschungseinheit dar. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, zu ergründen, über welche Schutz- und Belastungsfaktoren in der schulischen Arbeit Studierende der Sonderpädagogik am Ende ihrer Ausbildung verfügen, und daraus Impulse für die Gesundheitsvorsorge in der Lehrerbildung abzuleiten.

Dieses Kapitel umfasst drei Schwerpunkte: die Erläuterung des Untersuchungsdesigns, die Darstellung der Untersuchungsergebnisse sowie die Ergebnisinterpretation. Die Ausführungen zum vorliegenden Untersuchungsdesign beinhalten Äußerungen bezüglich des gewählten Erhebungsverfahrens und des Auswertungsverfahrens. Zudem soll in diesem Rahmen auf die festgelegte Zielgruppe eingegangen werden. Die Darstellung des Untersuchungsdesigns soll in der Vorstellung des konkreten Fragebogens münden, welcher für diese Erhebung entwickelt wurde. Darauf folgend werden die einzelnen Ergebnisse der Untersuchung dargelegt. Hierbei sollen die einzelnen Dimensionen des Fragebogens nacheinander vorgestellt werden. Abschließend sollen die vorliegenden Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, ob eine Entsprechung zu der Erkenntnis SCHAARSCHMIDTS (2005, 71) vorliegt, wonach Studierende in unzureichendem Maße auf den Lehrerberuf vorbereitet sind, und inwiefern eine Korrespondenz zu der durchlaufenen Lehrerausbildung erkennbar wird. Auf dieser Basis werden schließlich Impulse für die zukünftige Lehrerbildung dargestellt. An diesem Punkt muss darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisinterpretation nach subjektiven Maßstäben erfolgt und aus diesem Grund keine absolute Gültigkeit der Aussagen beansprucht werden kann.

5.1 Untersuchungsdesign

Für die Realisierung des in der vorliegenden Arbeit bestehenden Bestrebens, insbesondere die Schutzfaktoren zu ermitteln, über die Studierende verfügen, fiel die Entscheidung auf die sozialwissenschaftliche Methode der *Befragung*. Deren Ziel besteht nach SCHOLL (2009, 22) darin, „durch regulierte (einseitig regelgeleitete) Kommunikation reliable (zuverlässige, konsistente) und valide (akkurate, gültige) Informationen über den Forschungsgegenstand zu erfahren. Die Befragung ist eine Art Aufforderung zur Selbstbeschreibung des Befragten.“

5.1.1 Erhebungsverfahren

Sozialwissenschaftliche Methoden wie in diesem Falle die Befragung können grundsätzlich in qualitativen und quantitativen Verfahren zum Einsatz kommen. Für die Erhebung des Datenmaterials wurde ein *quantitativer Forschungsansatz* ausgewählt, da das Auswertungsziel darin besteht, „über Häufigkeitsverteilungen bestimmte Phänomene (...) zu beschreiben“ (SCHOLL 2009, 24). Quantitative Verfahren intendieren, eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der erhobenen Aussagen herzustellen. Zu diesem Zweck wird eine möglichst weitgehende Vereinheitlichung beziehungsweise Objektivierung des Erhebungsinstruments, der Forschungssituation sowie der zu befragenden Probanden angestrebt. So kann im Zuge quantitativer empirischer Sozialforschung „das Auftreten von Merkmalen und gegebenenfalls deren Ausprägung durch Messung (Quantifizierung)“ (SCHUMANN 2011, 1) erfasst werden.

Es existieren verschiedene Formen der quantitativen beziehungsweise standardisierten Befragung. Für das Anliegen dieser Arbeit schien die Form des Tests angemessen: „Tests sind standardisierte Befragungen, bei denen zusätzlich vollständige Fragekomplexe als eigenständiges Instrument oder als Modul in einem Fragebogen bereits vorhanden sind.“ (SCHOLL 2009, 80) Innerhalb dieser Kategorie entspricht die Testart „Persönlichkeitstest“ – beispielsweise im Gegensatz zum Leistungstest – am ehesten der Intention der vorliegenden Erhebung, denn sie testet „Eigenschaften, Interessen, Einstellungen, Charakter oder Typen“ (EBD., 80). Der Persönlichkeitstest verlangt Auskunft der Befragten über sich selbst und bewertet Antworten nicht nach richtig oder falsch, sondern danach, ob sie dafür oder dagegen sprechen, dass ein bestimmtes Merkmal – in diesem Falle eine bestimmte gesundheitliche Ressource – vorhanden ist oder nicht (JONKISZ et al. 2012, 30).

Aus dem Spektrum der unterschiedlichen möglichen Erhebungsverfahren wurde das Medium des Fragebogens ausgewählt. Bezüglich der Testadministration, also der Art und Weise, in welcher der Fragebogen dargeboten werden sollte, fiel die Entscheidung auf ein computerunterstütztes Verfahren. Der eindeutige Vorteil hiervon ist die Tatsache, dass die Befragten ihre Antworten direkt in den Computer eingeben können. Dies gestaltet die Befragung einerseits für die Zielgruppe zeitsparend und mit geringem Aufwand, andererseits ergibt sich auch bei der Auswertung ein ökonomischer Vorzug, da die Übertragung der Testergebnisse automatisch erfolgt und die Evaluation dadurch vereinfacht wird (EBD., 36). Um die genannten Vorteile nutzen zu können, wurde die Fragebogensoftware GrafStat eingesetzt. Mithilfe dieses Programms wurde der Fragebogen erstellt, gestaltet und anschließend zur Bearbeitung auf einem Datensammelpunkt im Internet bereitgestellt. Im Anschluss an die Bearbeitungsphase

konnten die gesammelten Daten aus dem Internet abgerufen, ausgewertet, dokumentiert und mittels grafischer Gestaltungshilfen in der vorliegenden Arbeit präsentiert werden (HOMEPAGE DES FRAGEBOGENPROGRAMMS GRAFSTAT 2011).

Es wurde also die Gruppentestung im Gegensatz zur Einzeltestung bevorzugt, da sich diese durch zeitgleiche Testung zahlreicher Probanden wiederum wesentlich ökonomischer gestalten lässt. Allerdings muss auch darauf hingewiesen werden, dass hiermit ein gewisses Risiko für fehlerhafte Angaben in Kauf genommen wurde, da die Befragten während der Bearbeitung des Fragebogens nicht direkt beobachtet werden können (JONKISZ ET AL. 2012, 36).

Im Folgenden soll die Entwicklung des konkreten Fragebogens erläutert werden. Da mit dem Fragebogen zahlreiche unterschiedliche Merkmale erfasst werden sollten, wurde diesem die Struktur eines multidimensionalen Fragebogens verliehen. Dies bedeutet konkret, dass verschiedene Dimensionen, sprich Testteile, festgelegt und mit einzelnen passenden Items versehen wurden. Hierbei wurde auf eine übersichtliche Testlänge beziehungsweise Anzahl von Items geachtet, was dem Erhalt der Motivation der Probanden aufgrund der kürzeren Bearbeitungszeit zuträglich ist (EBD., 34f.).

Als Konstruktionsstrategie für die Konzipierung des Fragebogens bot sich die sogenannte faktorenanalytische Vorgehensweise an. Hierbei werden „dimensionsanalytische Überlegungen“ (EBD., 38) angestellt. Als Basis für die Erstellung der Dimensionen diente das in Kapitel 1 beschriebene Raster der generalisierten Widerstandsressourcen von Antonovsky; jede Unterkategorie von Ressourcen, die Antonovsky entwirft, sollte also einer Dimension des Fragebogens entsprechen. Anschließend wurden zu den einzelnen Dimensionen verschiedene Items konstruiert. JONKISZ ET AL. (2012, 38) weisen darauf hin, dass die faktorenanalytische Konstruktionsweise oftmals bei der Erstellung von Fragebögen zur Berufseignungsdiagnostik eingesetzt wird, was dem Ziel des hier zu entwickelnden Fragebogens nahekommt.

In einem weiteren Konstruktionsschritt sollte ein passender Aufgabentyp festgelegt werden. Aufgabentypen unterscheiden sich in der Art der Beantwortung. Die Wahl fiel auf einen Aufgabentyp mit gebundenem Antwortformat, was bedeutet, dass den Probanden vorgefertigte Alternativantworten angeboten werden. Dieser Entschluss begründet sich dadurch, dass dieses Antwortformat wiederum eine ökonomische Auswertung begünstigt und eine Vergleichbarkeit der Antworten erleichtert. Bezüglich des Antwortstamms, also der Aufgabe selbst, fiel die Entscheidung zugunsten einer Formulierung von Statements aus, was eine bessere Identifikation der befragten Person mit einer vorgelegten Aussage ermöglicht (EBD., 39ff.).

Aus diesen Vorgaben folgte das durchgehend eingesetzte Aufgabenformat der Beurteilungsaufgabe, genauer der Ratingskala-Aufgabe. In diesem Aufgabenformat dient das Ausmaß der Zustimmung zu einem Statement beziehungsweise das Ausmaß der Ablehnung desselben als Hinweis darauf, ob ein Merkmal als vorhanden gelten kann oder nicht. Für die befragten Personen ergibt sich aus einem durchgehend verwendeten Aufgabenformat der Vorteil, dass sie sich nicht auf verschiedene Antwortmodi einstellen müssen und den Fragebogen dadurch in relativ kurzer Zeit bearbeiten können (EBD., 50ff.).

Auch die Konstruktion der Antwortskala soll an dieser Stelle genauer begründet werden. Diese wurde in Form von einzelnen, abgestuften Skalenpunkten, also einer diskret gestuften Ratingskala, gestaltet; der Gegensatz wäre die sogenannte Analogskala. Zudem wurden die einzelnen Skalenpunkte verbal, also mit Worten, bezeichnet. Beide Aspekte führen dazu, dass die Vorstellung der Probanden bezüglich der Skalenpositionen eventuell einheitlicher ist, als wenn die Befragten die Skalenstufen frei interpretieren können. Die Antwortskala wurde darüber hinaus bipolar angelegt, was sich darin zeigt, dass es einen positiven Pol gibt, welcher für eine starke Zustimmung zu einem Statement steht, sowie einen negativen Pol, in welchem eine starke Ablehnung zum Ausdruck kommt. Dem entspricht das Empfinden des vollständigen Vorhandenseins beziehungsweise des vollständigen Fehlens einer Ressource. Ein weiteres Gestaltungsmerkmal der Antwortskala ist der Verzicht auf eine neutrale Mittelkategorie, da eine solche oftmals als Ausweichoption verwendet wird, wenn ein Proband eine Frage nicht versteht beziehungsweise zur Beantwortung der Frage nicht imstande ist oder diese ablehnt (EBD., 51ff.).

Bei der Formulierung der konkreten Items für den Fragebogen wurden wesentliche Grundregeln wie beispielsweise sprachliche Eindeutigkeit, Vermeidung von Suggestivität, das Verwenden positiver Aussagen sowie der Verzicht auf Abkürzungen, unbekannte Fachbegriffe und Wertungen berücksichtigt, was für die Gewährleistung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität unerlässlich ist. Zudem wurden sämtliche Items so formuliert, dass eine Beantwortung mit der vorgefertigten Ratingskala möglich ist (JONKISZ ET AL. 2012, 64 ff.).

In einem letzten Schritt der Konzeption des Fragebogens wurde eine Testanweisung für die zu befragenden Studierenden aufgesetzt, welche anschließend in den Kopf des Fragebogens integriert werden konnte. Grund hierfür war die Notwendigkeit, dass eine solche Instruktion zur Bearbeitung motivieren sollte, klare Handlungsanweisungen vorgegeben werden und den Probanden der Antwortmodus erklärt wird. Zudem wurden die Studierenden aufgefordert, wahrheitsgemäße und spontane Antworten zu geben und auf Vollständigkeit zu achten. Mit der Testanweisung erfolgte für die

Studierenden auch die in jedem Falle notwendige Zusicherung der Anonymität (EBD., 69).

Auf die Einforderung demographischer Angaben, welche Studierende zu Beginn der Beantwortung des Fragebogens machen sollten, wurde bis auf eine Angabe des Geschlechts verzichtet, da weitere Angaben für die Fragestellung, welche der vorliegenden Erhebung zugrunde liegt, nicht relevant beziehungsweise bereits bekannt sind.

War die theoretische Konzeption des Fragebogens abgeschlossen, so erfolgte als Nächstes die Gestaltung des Layouts, im Rahmen derer ebenfalls bestimmte Kriterien erfüllt sein müssen. Beispielsweise sollte der Fragebogen eine ansprechende Optik besitzen und übersichtlich wirken (JONKISZ ET AL. 2012, 69). Diese Anforderungen konnten unter Zuhilfenahme des Fragebogenprogramms GrafStat erfüllt werden, da hier visuell unterstützende Funktionen wie beispielsweise eine Block-Funktion, mit welcher mehrere Fragen in einem Fragenblock zusammengefasst werden können, oder die Möglichkeit unterschiedlicher Farbgebungen vorhanden sind (HOMEPAGE DES FRAGEBOGENPROGRAMMS GRAFSTAT 2011).

Um nun mit dem fertigen Fragebogen die benötigte Zielgruppe zu erreichen, waren bereits im Vorfeld der Fragebogenentwicklung Überlegungen bezüglich der Kontaktaufnahme vonnöten. Eine Möglichkeit, die sich anbot, war die Nutzung der Mailingliste des Studienbüros am Standort der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Reutlingen, mit welcher alle Studierenden an diesem Standort erreicht werden können. Nach erhaltener Genehmigung konnten die betreffenden Studierenden den Fragebogen über einen Link, welcher ihnen also über den E-Mail-Verteiler des Studienbüros zugeschickt wurde, erreichen und direkt am Computer bearbeiten und abschicken.

Zu berücksichtigen ist bei Befragungen stets die Tatsache, dass durch eine mögliche Verzerrung des Antwortverhaltens der Probanden das Ergebnis negativ beeinflusst werden kann. JONKISZ ET AL. (2012, 57 ff.) verweisen diesbezüglich auf das Optimizing-Satisficing-Modell, welches besagt, dass die Motivation der Probanden deren kognitive Prozesse beeinflusst. In diesem Sinne kann von Optimizing gesprochen werden, wenn ein Proband besonders motiviert ist und dadurch ein in übertriebenem Maße gründliches Antwortverhalten zeigt.

Von Satisficing kann die Rede sein, wenn Personen statt einer gründlichen Beantwortung lediglich zum Zwecke der Zufriedenstellung des Untersuchers oberflächlich antworten, die gegebenen Antworten jedoch nicht ihrer eigentlichen Position entsprechen. Auch unter dem Begriff der sozialen Erwünschtheit wird ein

Antwortverhalten verstanden, welches häufig zu verfälschten Ergebnissen führt, indem Probanden Antworten geben, von denen sie glauben, dass diese den gesellschaftlichen Werten und Normen entsprechen. Der genannte Effekt ist allerdings bei mündlich geführten Interviews im Normalfall stärker als bei schriftlichen Befragungen, da bei letzteren der Testleiter nicht anwesend ist und die Probanden hierdurch in stärkerem Maße das Gefühl subjektiver Anonymität erhalten. Um dem verfälschenden Effekt der sozialen Erwünschtheit vorzubeugen, wird den Probanden vorsorglich die Wahrung ihrer Anonymität zugesichert (EBD., 59).

5.1.2 Auswertungsverfahren

Die Auswertung standardisierter Befragungen wird als „statistische Datenanalyse“ (SCHOLL 2009, 79) bezeichnet. Diese kann in unterschiedliche Verfahrensweisen aufgefächert werden, welche je nach Intention zum Einsatz kommen können; im Einzelnen wären als solche Deskription, Exploration und Induktion zu nennen (KIRCHHOFF ET AL. 2008, 71).

Für die hier anstehende Auswertung der zurückerhaltenen Fragebögen wird zunächst die deskriptive, also beschreibende, Statistik bemüht. So kann die Verteilung der empirisch ermittelten Daten in dem vorhandenen Datensatz beschrieben werden. Um eine umfassende Datenmenge, wie sie in der vorliegenden Untersuchung erhoben wurde, fassbar zu machen, müssen hierfür Formen der Darbietung zum Einsatz kommen, die diese in übersichtlicher Weise präsentieren können. Ein Mittel der Wahl ist beispielsweise die Wiedergabe passender Maßzahlen, welche Aussagekraft besitzen bezüglich der Konstellation der Werte der einzelnen Variablen sowie bezüglich der Streuung derselben. In der folgenden Darstellung werden deshalb für jede einzelne Variable das arithmetische Mittel sowie die Standardabweichung angegeben; beides sind bedeutsame statistische Werte (SCHUMANN 2011, 136).

Das arithmetische Mittel ist die relevanteste „Maßzahl der zentralen Tendenz“ (EBD., 143). Zur Berechnung desselben werden alle Werte, die für eine Variable vorhanden sind, summiert und anschließend durch deren Anzahl geteilt. Die Standardabweichung ist eine „Maßzahl der Dispersion“ (EBD., 139); sie dient dazu, die Streuung von Häufigkeitsverteilungen zu beschreiben. Die Standardabweichung wird für die Darstellung der Ergebnisse benötigt, da das arithmetische Mittel von sogenannten Ausreißern beeinflusst werden kann und dadurch an Aussagekraft verliert. Als Ausreißer werden einzelne, sehr hohe oder sehr niedrige Werte bezeichnet. Mit der Standardabweichung wird deutlich, wie weit einzelne Werte vom Mittelwert streuen und welche Aussagekraft diesem infolgedessen beigemessen werden kann. Die Standardabweichung wird durch Ziehen der Quadratwurzel aus der empirischen

Varianz berechnet (EBD., 145ff.). Geht man davon aus, dass Werte grundsätzlich normal verteilt sind, so gilt die Annahme, dass etwa 68% aller Werte innerhalb des Intervalls einer Standardabweichung liegen; ungefähr 95% der Werte liegen innerhalb einer Intervallbreite von zwei Standardabweichungen und 99,7% der Werte liegen aller Wahrscheinlichkeit nach drei Standardabweichungen vom arithmetischen Mittel entfernt. Der Wert der Standardabweichung kann demnach von 1 bis etwa 3 variieren. Je geringer der Wert ist, desto weniger weit streuen die einzelnen Werte um den Mittelwert (UNIVERSITÄT TÜBINGEN 2012, 6). In der vorliegenden Arbeit wurde zur Berechnung der beiden besagten Werte das Programm Excel verwendet, welches dafür vorgesehene Funktionen besitzt. Zu diesem Zwecke wurden die mit der Fragebogensoftware GrafStat erfassten Daten in dieses Programm eingespeist.

Eine zusätzlich mögliche Form der Datenpräsentation ist die Beschreibung der erhobenen Werte anhand von graphischen Darstellungen, welche in dieser Arbeit ebenfalls zum Einsatz kommen soll. Der bestechende Vorteil hiervon ist das so gewährleistete beachtliche Maß an Anschaulichkeit. Ziel graphischer Darstellungsformen ist es, „prozentuale Häufigkeiten für Merkmalsausprägungen oder Gruppen von Merkmalsausprägungen darzustellen“ (SCHUMANN 2011, 157). Dies kann bei den in der vorliegenden Befragung entwickelten Variablen zweckvoll durch Einsatz von Rechteckdiagrammen beziehungsweise Balkendiagrammen geschehen. Die gesamten graphischen Darstellungsformen, die in dieser Arbeit präsentiert werden, wurden mit der Fragebogensoftware GrafStat erzeugt. Es ist darauf hinzuweisen, dass die den prozentualen Häufigkeiten entsprechenden Säulen in den Balkendiagrammen stets der Anlage der verwendeten Ordinalskala entsprechen. Zudem ist die Säulenfläche „proportional zur Anzahl der Merkmalsausprägungen und damit auch zu dem entsprechenden Prozentanteil“ (EBD., 159).

Werden wie im vorliegenden Fall Beurteilungsaufgaben mit einer Skala als Antwortformat in dem Fragebogen verwendet, so kommt eine graphische Darstellungsform folgendermaßen zustande: Es erfolgt zunächst eine sogenannte Grundausswertung, die anschließend graphisch umgesetzt werden kann. Für die Grundausswertung wird vorab ein Schema definiert, mit dem die erfassten Daten einer Variablen gewichtet werden können. Jeder Antwortmöglichkeit auf der Skala wird hierfür eine bestimmte Punktzahl zugeordnet (JONKISZ ET AL. 2012, S. 50). In der vorliegenden Auswertung entspricht beispielsweise der Aussage „trifft voll zu“ die Punktzahl 1, „trifft überwiegend zu“ entspricht dem Zahlenwert 2 etc. Für jede Variable kann anhand dieser Punktevergabe eine Auszählung erfolgen, sodass sich ein Bild davon ergibt, wie viele Probanden jeweils welche Merkmalsausprägung angegeben haben. Beachtet werden muss, dass für manche Items die Statements so formuliert

wurden, dass hier hohe Skalenwerte eine niedrige Merkmalsausprägung bedeuten. Ein Beispiel hierfür wäre das Statement „Ich muss mich ständig mit anderen vergleichen“. Der Schutzfaktor „sich nicht mit anderen vergleichen müssen“ läge hier eher vor, wenn eine Antwortmöglichkeit mit hohem Skalenwert – wie beispielsweise „trifft überwiegend nicht zu“ – gewählt würde. Um für solche Items einen Mittelwert zu erhalten, welcher mit den weiteren Items in ein gleichartiges Verhältnis gesetzt werden kann, müssen die Skalenwerte dieser Items umgepolt werden; es wird also zum Beispiel der Antwortmöglichkeit „trifft überhaupt nicht zu“ die Wertigkeit 1 zugeordnet usw. Die Grundausswertung wurde in der vorliegenden Arbeit mit der Fragebogensoftware automatisch berechnet; auch die graphische Umsetzung ist wie bereits erwähnt mit diesem Programm möglich.

Ist die Deskription abgeschlossen, so kann zusätzlich eine sogenannte Exploration erfolgen. Hierunter wird verstanden, dass anhand der dargestellten Daten relevante Besonderheiten oder Strukturen aufgefunden werden können (KIRCHHOFF ET AL. 2008, 71). Dem Auffinden vorhandener Strukturen in den erhobenen Daten ist das Kapitel 5.5 gewidmet.

Verfahren einer noch weitergehenden Inferenzstatistik, also einer schließenden Statistik, sollen in diesem Rahmen der Begrenztheit der Möglichkeiten halber weniger berücksichtigt werden. Die Inferenzstatistik ermöglicht zusätzlich zu Aussagen über die in die Untersuchung einbezogenen Probanden auch Äußerungen über die sogenannte Grundgesamtheit, also im vorliegenden Falle aller Lehramtsstudierenden (Schumann 2011, 136). Solche Schlüsse können hier lediglich über einen versuchten Vergleich der Daten mit bereits erhobenen Daten zu einer Grundgesamtheit, wie sie beispielsweise in der Potsdamer Lehrerstudie ermittelt wurden, gezogen werden.

5.2 Darstellung und Deskription der Zielgruppe

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Probanden der vorliegenden Erhebung um Studierende der Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am Studienstandort Reutlingen, welche aktuell ihr letztes Semester absolvieren und also im Anschluss an das laufende Semester ihre Examensprüfungen ablegen. Damit liegt eine relative enge Begrenzung des ausgewählten Personenkreises vor. Ein klarer Vorteil einer solchen Begrenzung ist die Tatsache, dass infolgedessen ein geringeres Maß an Anforderungen an den Fragebogen zu stellen ist als an eine Erhebung, welche eine breite Zielgruppe umfassen soll (JONKISZ ET AL. 2012, 33). Nach Angaben des Landeslehrerprüfungsamts am Standort Reutlingen umfasst die festgelegte Zielgruppe 170 Studierende, was einer Rücklaufquote von 100% entspräche.

5.3 Aufbau des Fragebogens

Im Folgenden soll die Konzeption des Fragebogens genauer erläutert werden. Als grundlegende Denkmodelle fungieren in der vorliegenden Arbeit die beschriebenen Modelle der Salutogenese sowie der Resilienz, was die Auffassung darüber, wo die Gesundheitsvorsorge bei Studierenden ansetzen sollte, in höchst bedeutungsvollem Maße beeinflusst. Es wird eine Stärkung der Schutzfaktoren – nach Antonovsky der generalisierten Widerstandsressourcen – anvisiert und nicht eine spezifische Vorbereitung auf vielerlei potentielle Belastungsfaktoren. Diese Grundauffassung nimmt nun Einfluss auf die Konzeption der vorliegenden Befragung: Um die Eingangsvoraussetzungen der Sonderpädagogikstudierenden für den Lehrerberuf zu ermitteln, erscheint es demnach konsequent, dies anhand einer Untersuchung der vorhandenen Gesundheitsfaktoren zu tun.

Wie im Laufe der Arbeit bereits angeklungen ist, wird hierzu das in Kapitel 2 dargestellte Raster der "Generalisierten Widerstandsressourcen" von Aaron Antonovsky als Grundgerüst verwendet. Wie beschrieben teilt er Schutzfaktoren in individuelle und gesellschaftliche generalisierte Widerstandsressourcen ein. Auch in dem Fragebogen findet sich die Aufgliederung in diese zwei großen Bereiche wieder. Antonovsky entwirft für den Bereich der individuellen Widerstandsressourcen die Unterkategorien der kognitiven, psychischen, physiologischen und ökonomischen beziehungsweise materiellen Widerstandsressourcen. Diese Termini werden ebenfalls als Kategoriebezeichnungen in den entwickelten Fragebogen übernommen. Als "globale Stressbewältigungsressource" nennt Antonovsky das "Kohärenzgefühl", welches die Basis aller Stressbewältigung darstellt und deshalb ebenso in die Konzeption des Fragebogens einfließt. Das Kohärenzgefühl stellt in dem Fragebogen zusätzlich zu den beiden Bereichen der individuellen und gesellschaftlichen Widerstandsressourcen einen dritten, übergeordneten Bereich dar. Dieses Grundgerüst wird durch zweierlei Aspekte erweitert: zum einen um Ergebnisse der Resilienzforschung zu zentralen Schutzfaktoren und zum anderen um Schutzfaktoren, die Bauer im Rahmen der Freiburger Schulstudie und Schaarschmidt im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie als wichtigste entlastende Bedingungen speziell für Lehrkräfte an allen Schularten identifiziert haben. Es ergibt sich hierdurch ein klares, theoretisch fundiertes Gerüst, das nun mit Beispielaspekten zu den einzelnen Bereichen und Unterkategorien ausgefüllt und anschließend operationalisiert werden kann (s. Anhang).

5.4 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der Aufgliederung des Fragebogens, welche bereits ausführlich beschrieben wurde. Es werden also die beiden großen Bereiche der personalen sowie der sozialen Ressourcen bei Studierenden nacheinander betrachtet. Innerhalb des Bereichs der personalen Ressourcen werden aufeinanderfolgend die einzelnen Unterkategorien dargestellt. Die Darstellung mündet in einer zusammenfassenden Übersicht nach vorhandenen Schutz- und Belastungsfaktoren. Den Grundwert [N], auf welchen sich die Berechnung des jeweils angegebenen Mittelwertes bezieht, bilden jeweils diejenigen Befragten, die Angaben zu dem Merkmal machten; wurde von bestimmten Probanden nicht geantwortet, so wird dies in den Grundwert nicht miteinberechnet. Für Merkmale, deren Ausprägung den Schluss zulässt, dass die betreffende Ressource bei Studierenden generell eher in geringerem Ausmaß vorhanden ist, findet zusätzlich eine differenziertere Betrachtung statt. Es wird die spezifische Ausprägung bei weiblichen und männlichen Studierenden aufgezeigt, um so die allgemeine Merkmalsausprägung kritisch betrachten und bei der anschließenden Interpretation der Ergebnisse falsche Schlüsse vermeiden zu können.

Von 170 befragten Studierenden beantworteten 65 Studierende den Fragebogen, was einer Rücklaufquote von 38,23% entspricht. Der prozentuale Anteil an männlichen und weiblichen Studierenden wird in Abbildung 1 deutlich:

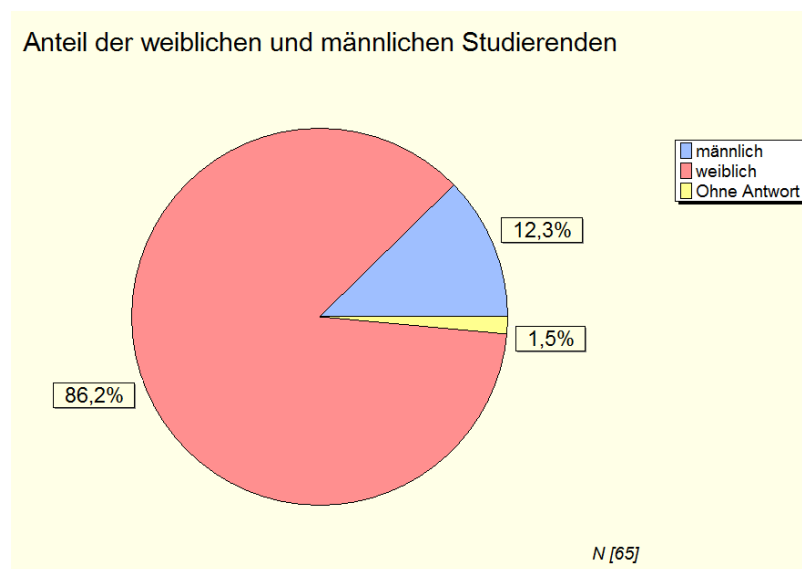


Abb. 1

Der hier sichtbare niedrige Anteil an männlichen Probanden entspricht weitgehend der bestehenden Geschlechterverteilung im Studiengang Lehramt an Sonderschulen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg; in einer nicht lange zurückliegenden Absolventenbefragung wurde ein Männeranteil von 15,2% ermittelt. Eine Feminisierung

vollzieht sich insgesamt in pädagogischen Berufen (KASTL 2009, 5). Die Verteilung in der vorliegenden Stichprobe kann also als repräsentativ betrachtet werden.

5.4.1 Personale Ressourcen

5.4.1.1 Kohärenzgefühl

Die *globale Stressbewältigungsressource*, wie Antonovsky das Kohärenzgefühl bezeichnet (s. Kap. 2.1.5), kann bei den Befragten im Grunde als überwiegend stabil bezeichnet werden, wie im Folgenden deutlich wird. Aufgefächert in die drei Teilkomponenten des Kohärenzgefühls ergibt sich folgendes Bild:

VERSTEHBARKEIT

Gefühl, dass das Leben in geordneten Bahnen verläuft

Mit einem Mittelwert von 1,83 hat der überwiegende Teil der befragten Studierenden offenbar das Gefühl, dass das eigene Leben in geordneten Bahnen verläuft und geht davon aus, dass dies auch so bleiben wird. Insgesamt geben 93,8% an, dass diese Aussage für sie zumindest in einem gewissen Ausmaß zutrifft. Das im positiven Bereich liegende arithmetische Mittel ist offenbar relativ aussagekräftig, was anhand der begrenzten Streuung der Werte erkennbar ist; diese spiegelt sich in dem Wert der Standardabweichung von 0,89 wider.

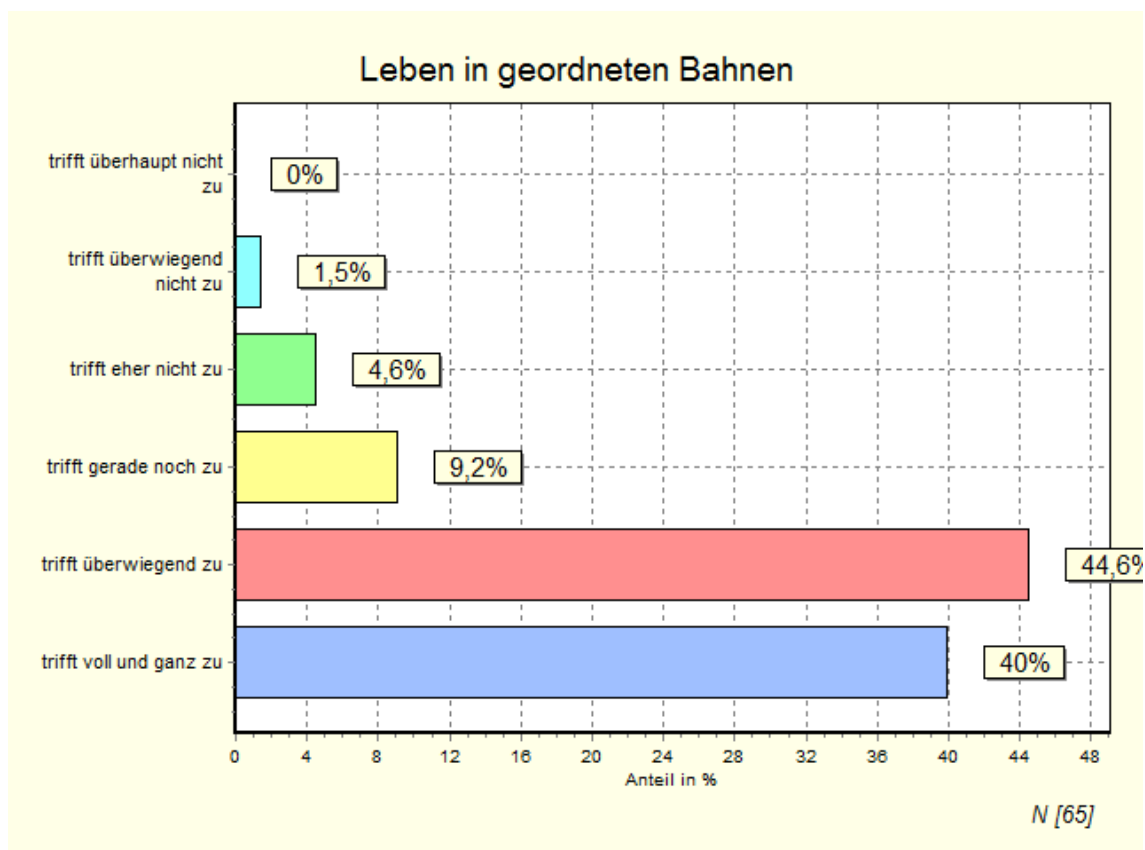


Abb. 2

HANDHABBARKEITSich nach unerfreulichen Ereignissen vom Leben nicht ungerecht behandelt fühlen

Für das erste Item dieser zweiten Komponente des Kohärenzgefühls liegt der Mittelwert nach Umpolung der Skalenwerte bei 2,6. Insgesamt 72,3 % aller Antworten sprechen hier dafür, dass sich die Probanden nach unerfreulichen Ereignissen zumindest in gewissem Maße nicht vom Leben ungerecht behandelt fühlen, was auf ein Vorhandensein dieser gesundheitsförderlichen Voraussetzung bei diesem Prozentsatz schließen lässt. Auch die im Rahmen liegende Standardabweichung bekräftigt diese Annahme.

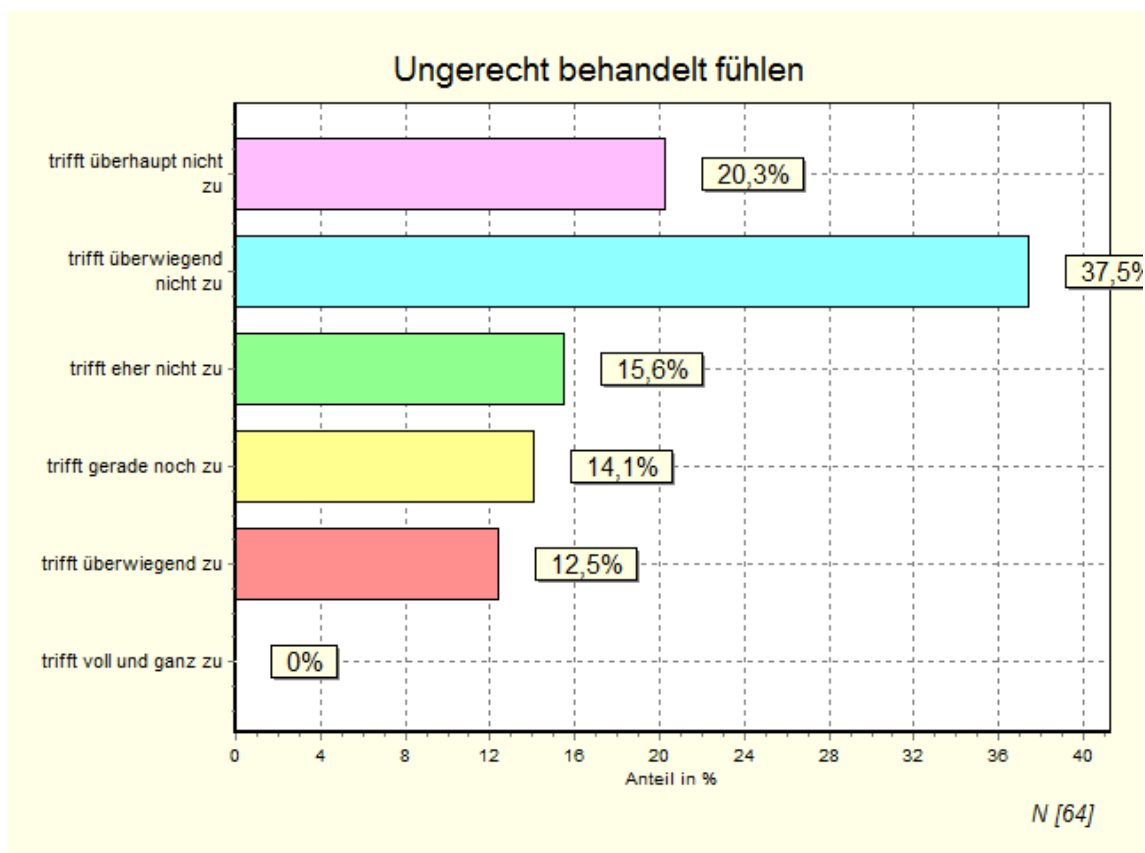


Abb. 3: →Hohe Skalenwerte entsprechen einer niedrigen Merkmalsausprägung.

Nicht lange trauern, wenn sich Unerfreuliches ereignet

Die Verteilung der Werte für diese Variable zeigt an, dass für den Großteil der Studierenden das Merkmal, dass jemand negative Lebensereignisse relativ gut verarbeiten kann, relativ hoch ausgeprägt ist. Konkret bedeutet dies, dass eine Person im Nachhinein wieder eine aktive, bewältigende Haltung einnehmen kann, anstatt das entstandene Leid lange zu betrauern. Der berechnete Mittelwert liegt hier bei 2,72 und ist mit einer geringen Standardabweichung von 0,94 relativ aussagekräftig. Auch in der nachfolgenden Graphik kommt dieser Sachverhalt deutlich zum Ausdruck: Fast die

Hälfte der Befragten gibt an, dass das vorgelegte Statement für sie überwiegend zutrifft.

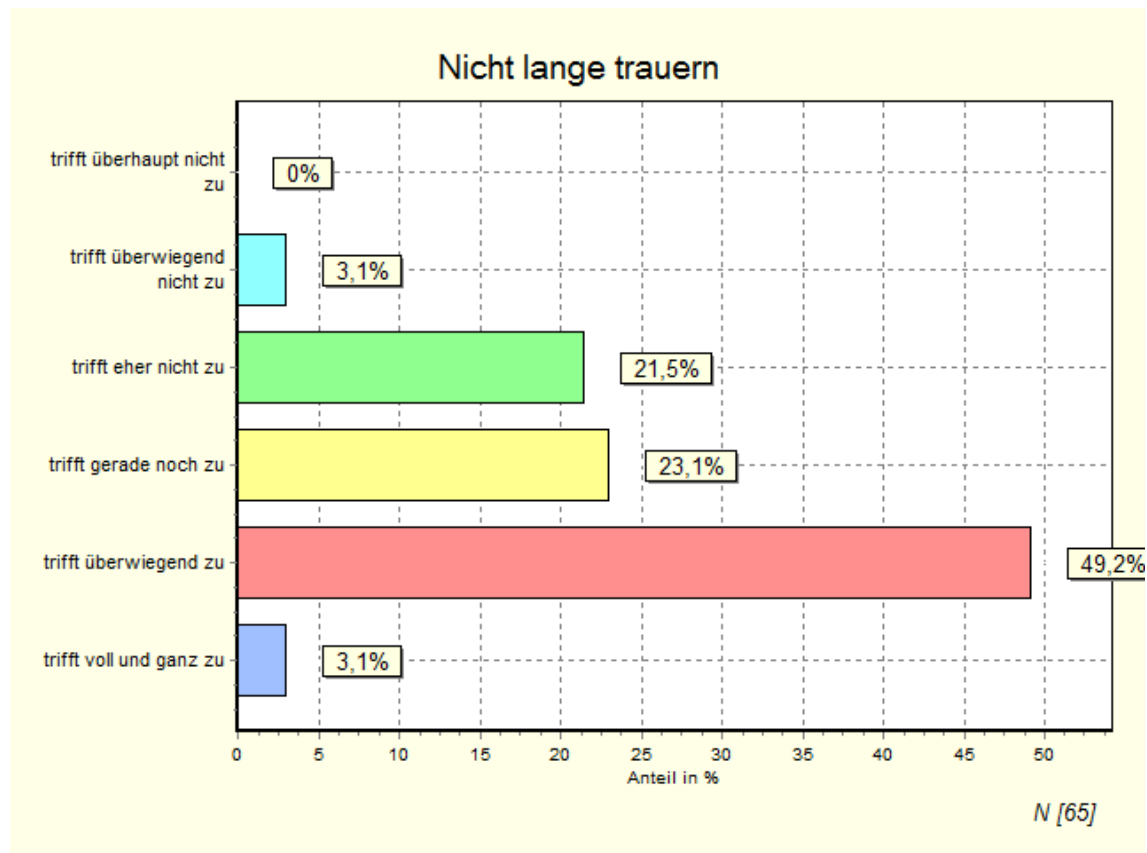
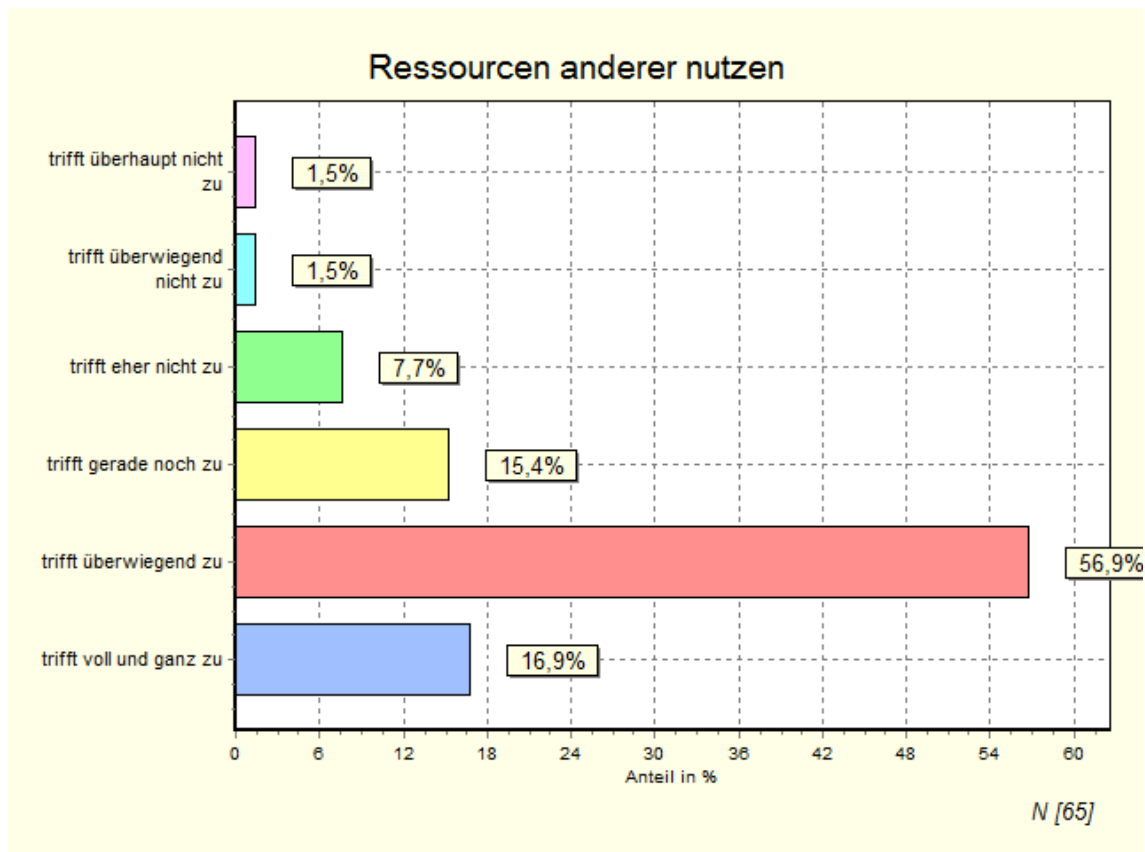


Abb. 4

Ressourcen anderer nutzen können

Auch die Frage, ob Kompetenzen oder andere positive Ressourcen von nahestehenden Personen für eigene Zwecke genutzt werden, was Antonovsky wie beschrieben als Konzept der *legitimierten Anderen* bezeichnet (s. Kap. 2.1.5), beantworten insgesamt fast 90% in gewissem Ausmaß positiv. Der aussagekräftige Mittelwert liegt hier bei 2,25, eine Zahl, in welcher sich ebenfalls das überwiegende Vorhandensein dieses Schutzfaktors widerspiegelt. In Abbildung 5 zeigt sich die weitgehend positive Merkmalsausprägung:

**Abb. 5**

Will man ein zusammenfassendes Bild für die Ausprägung der Komponente der Handhabbarkeit zeichnen, so lässt sich für die gesamte Komponente nun ein Mittelwert von 2,51 berechnen. Für die Studierenden kann Handhabbarkeit somit als im Durchschnitt überwiegend vorhanden betrachtet werden. Die Standardabweichung war jeweils relativ begrenzt, was die Auffassung der Handhabbarkeit als vorhandenem Schutzfaktor bekräftigt. In Abbildung 6 wurde eine graphische Kopplung der drei betreffenden Items vorgenommen. Bei deren Betrachtung muss beachtet werden, dass für die als „Merkmal 1“ bezeichnete Variable hohe Skalenwerte einer niedrigen Merkmalsausprägung entsprechen, was in diesem Falle positiv zu werten ist.

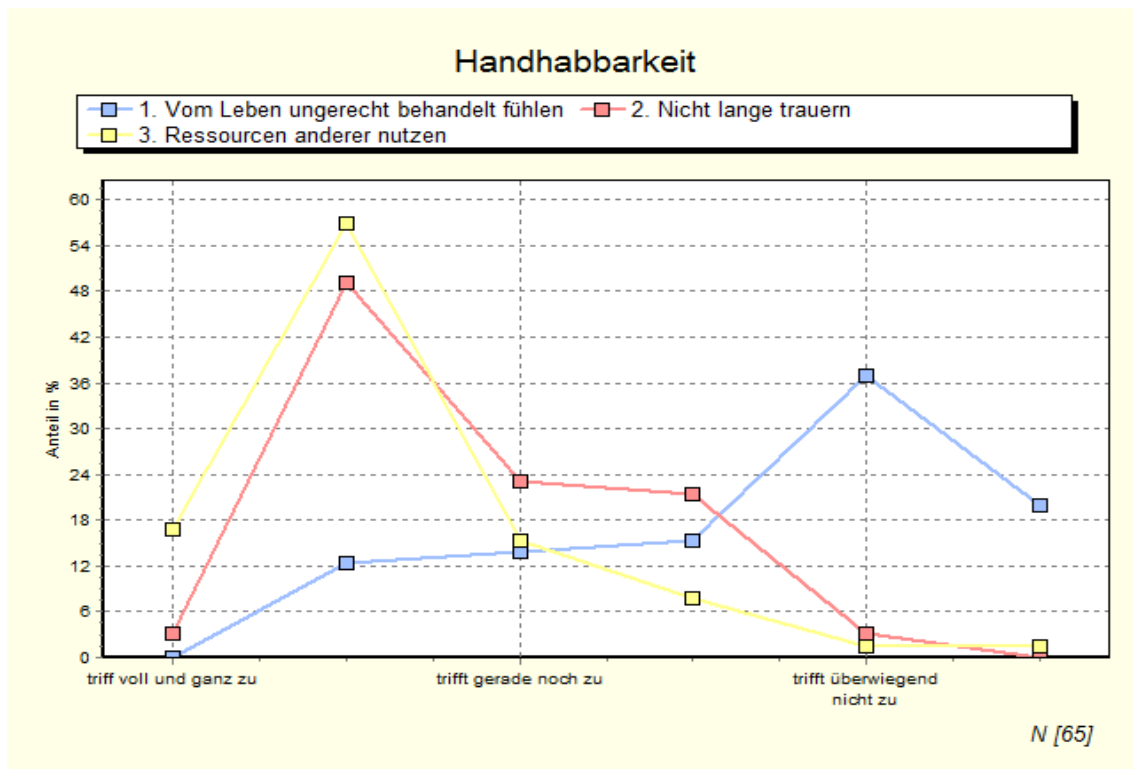
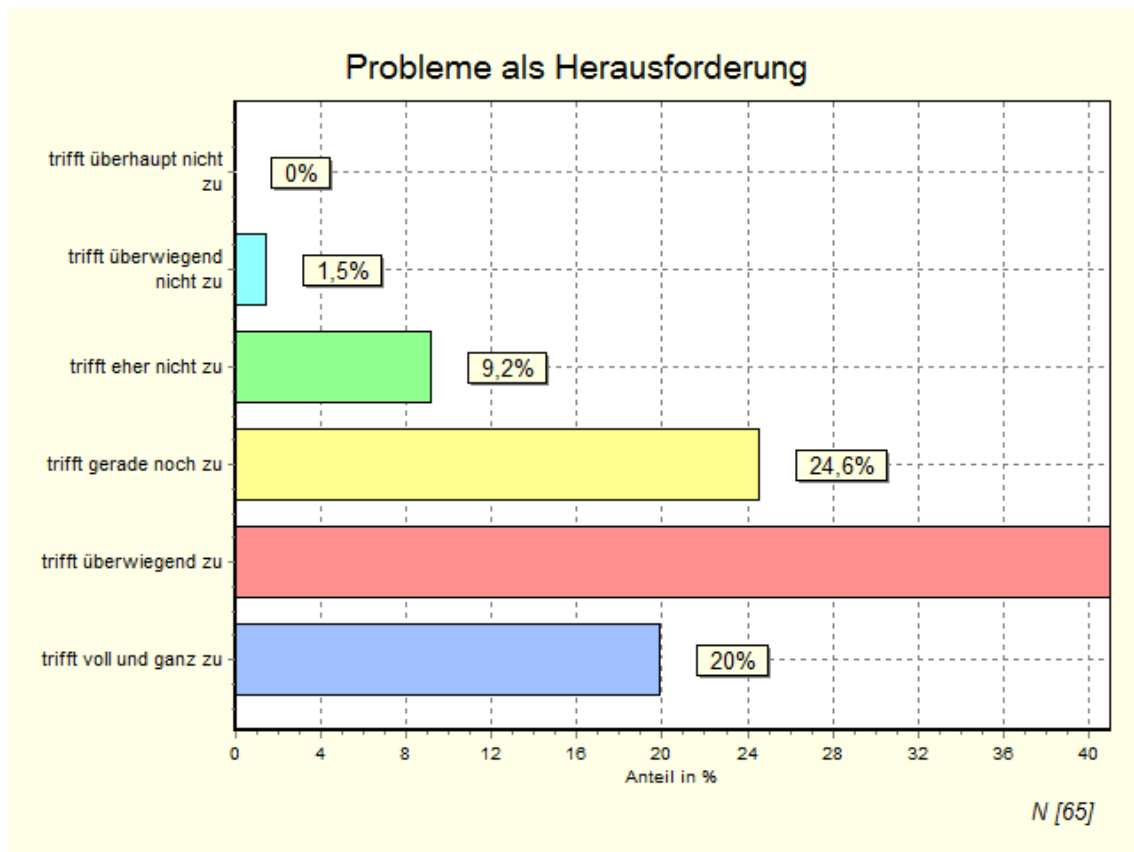


Abb. 6: → Merkmal 1: Hohe Skalenwerte entsprechen einer niedrigen Merkmalsausprägung.

BEDEUTSAMKEIT

Probleme als Herausforderung betrachten

Die Teilkomponente der Bedeutsamkeit wurde durch ein Item operationalisiert, welches Studierende danach befragte, inwieweit sie Probleme als Herausforderung betrachten. Dies scheint bei dem überwiegenden Anteil der Probanden der Fall zu sein, wie in Abbildung 7 sowie anhand des berechneten Mittelwerts von 2,28 ersichtlich wird.

**Abb. 7**

Abschließend soll für die Darstellung des Kohärenzgefühls eine zusammenfassende Übersicht über diese gesamte Dimension erfolgen. Hierzu wurden in der nachfolgenden Graphik wiederum alle für das Kohärenzgefühl erfassten Variablen gekoppelt. Beachtet werden muss die Umpolung für das Merkmal 2. In der Graphik kommt die schwerpunktmäßige Verteilung der Werte auf den Bereich der überwiegenden Zustimmung deutlich zur Geltung. Berechnet man den Mittelwert für die gesamte Dimension des Kohärenzgefühls, so beträgt dieser 2,24.

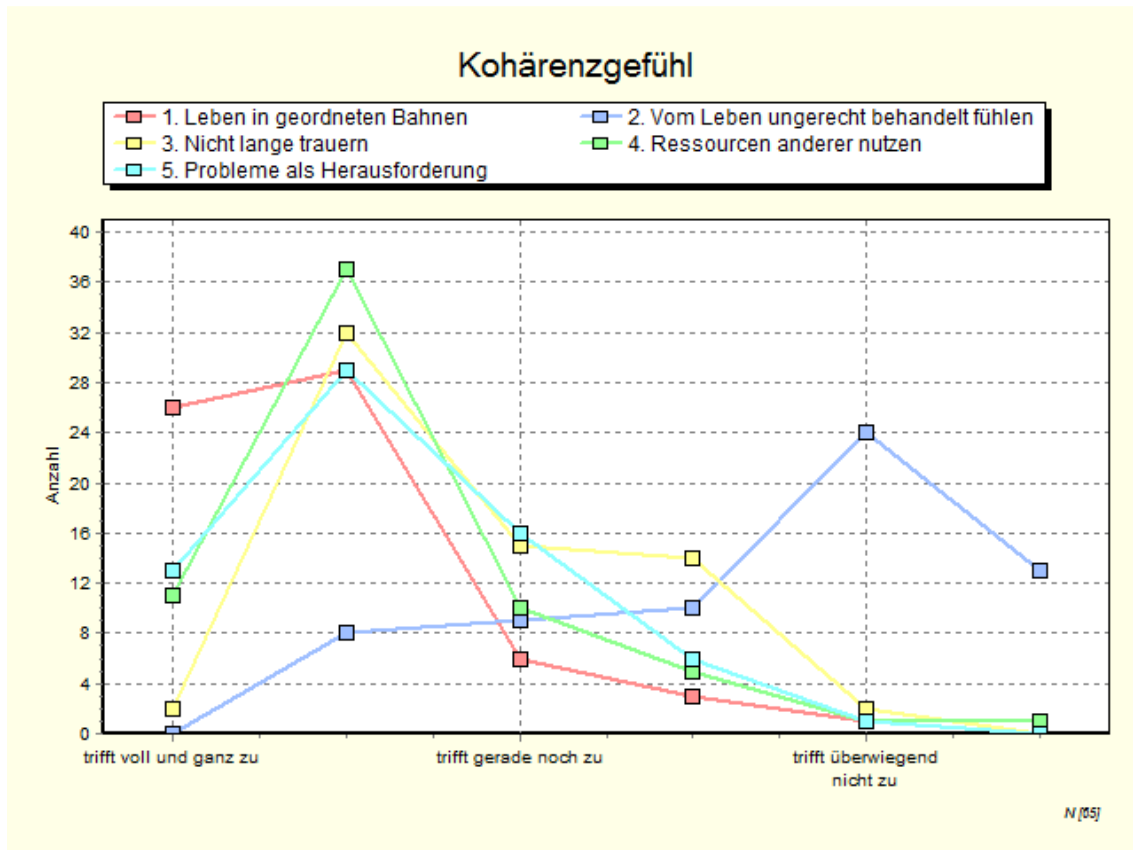


Abb. 8: → Merkmal 2: Hohe Skalenwerte entsprechen einer niedrigen Merkmalsausprägung.

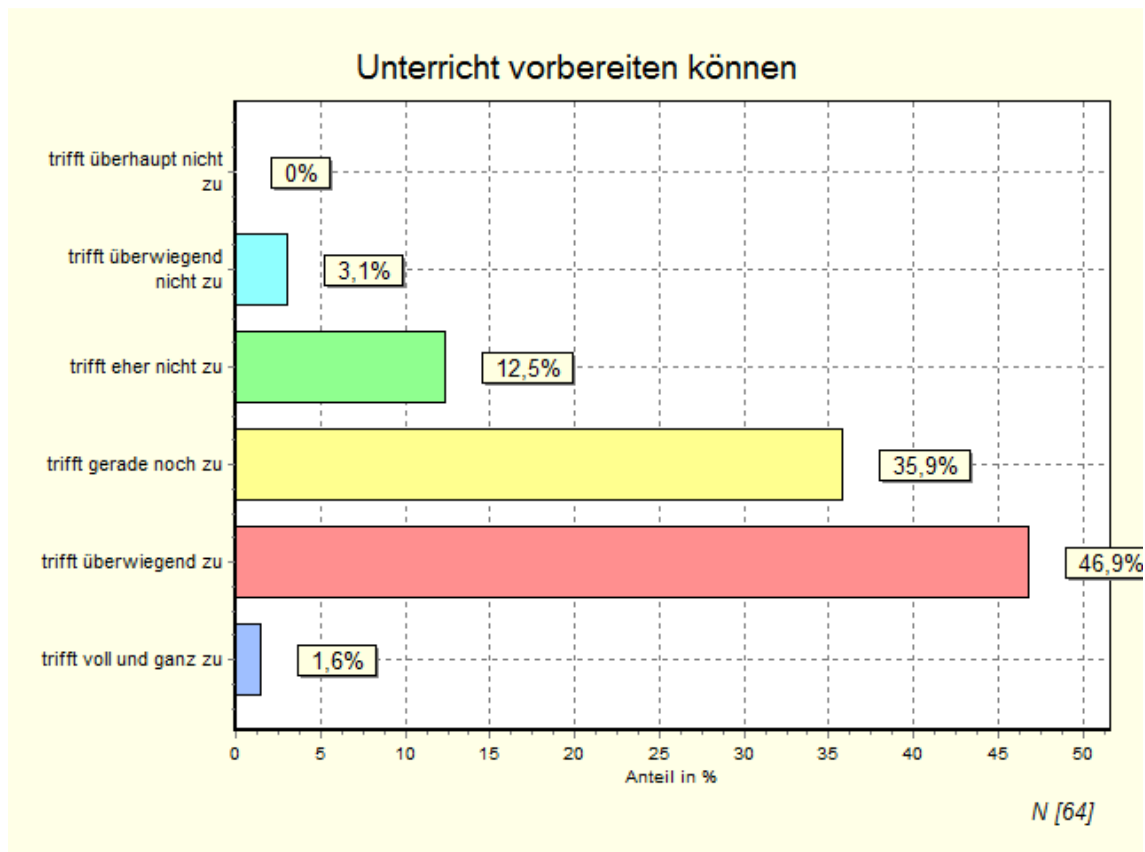
5.4.1.2 Kognitive Ressourcen

Im Folgenden sollen die Ergebnisse für die Dimension der kognitiven Ressourcen dargestellt werden. Begonnen wird mit der Unterkategorie des Wissens beziehungsweise der Kreativität und der fachlichen Kompetenz.

WISSEN/KREATIVITÄT/FACHLICHE KOMPETENZ

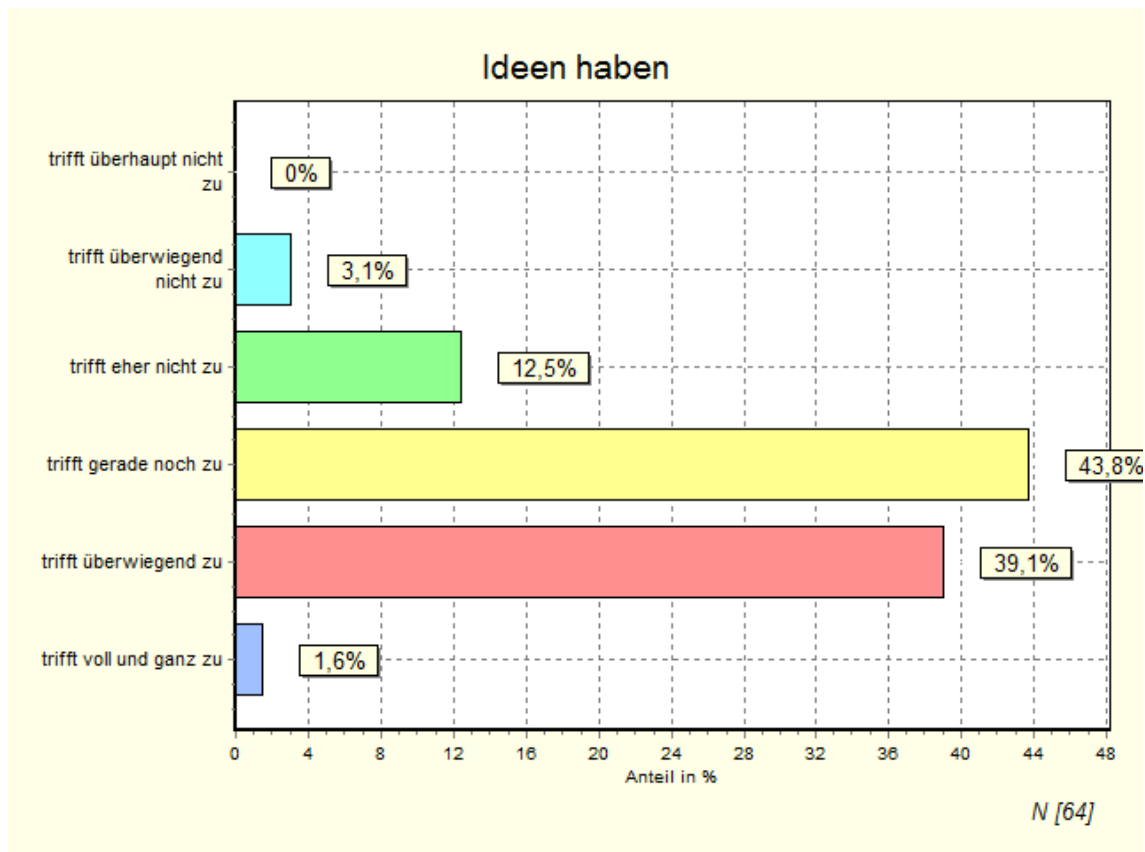
Guten Unterricht vorbereiten können

Das im Aufgabenstamm formulierte Statement, wonach die Vorbereitung guten Unterrichts überhaupt kein Problem darstelle, erhielt mit einem Mittelwert von 2,69 überwiegend Zustimmung. Mit insgesamt 15,4 % der Befragten, die hier ihre Zustimmung verweigerten, ist dieser Anteil vergleichsweise niedrig, was auch in Abb. 11 sowie in der geringen Standardabweichung von 0,83 deutlich zum Ausdruck kommt:

**Abb. 9**

Ideenreichtum bei der Unterrichtsvorbereitung

Ein Merkmal, welches vorrangig zur Erfassung der Kreativität bei den befragten Studierenden beitragen sollte, ist die Frage nach deren Ideenreichtum bei der Unterrichtsvorbereitung. Auch hier spricht die Ausprägung mit einem Mittelwert von 2,77, welchem auch bei dieser Variablen aufgrund der niedrigen Standardabweichung von 0,81 hohe Aussagekraft zugesprochen werden kann, für das überwiegende Vorhandensein der Ressource Kreativität.

**Abb. 10**

Zusammenfassend ergibt sich für die Unterkategorie Wissen/Kreativität/fachliche Kompetenz ein relativ positives Bild: Der Mittelwert insgesamt liegt hier bei 2,73, also zwischen den beiden Bereichen der überwiegenden beziehungsweise gerade noch vorhandenen Zustimmung, was auch in der nachfolgenden Abb. 11, in welcher die betreffenden Merkmale gekoppelt dargestellt sind, sichtbar wird:

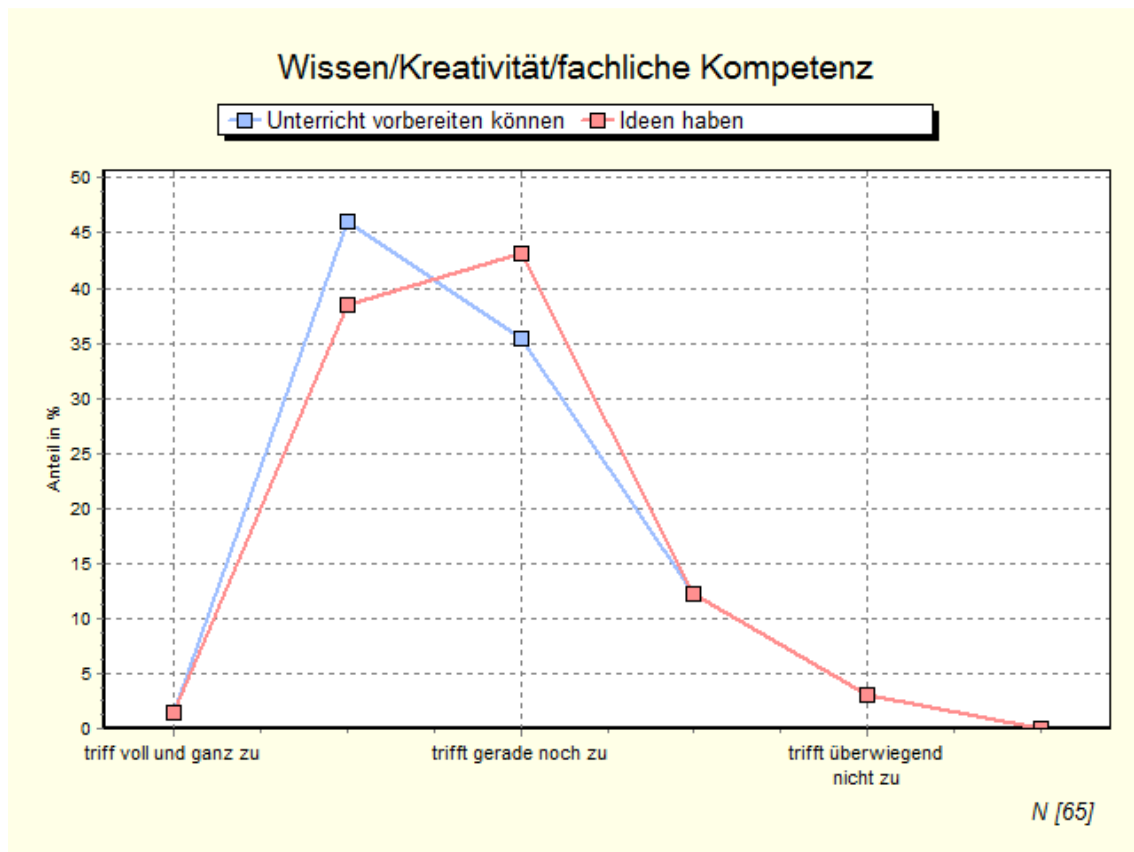


Abb. 11

PLANUNGSKOMPETENZ/ZIELORIENTIERUNG

Eine weitere Unterkategorie der Dimension der kognitiven Ressourcen stellt der Aspekt der Planungskompetenz beziehungsweise der Zielorientierung dar, welcher anhand von drei Items erfasst wurde.

Genaue Vorstellung bezüglich der zukünftigen beruflichen Situation

Mit einem Mittelwert von 3,12 kann davon ausgegangen werden, dass die knappe Mehrheit der Studierenden eher keine genaue Vorstellung ihrer späteren beruflichen Situation hat, was tendenziell gegen das Vorhandensein der Ressource der Zielorientierung spricht. Es liegt eine Standardabweichung von 1,19 vor; Abbildung 12 zeigt diese prozentuale Verteilung:

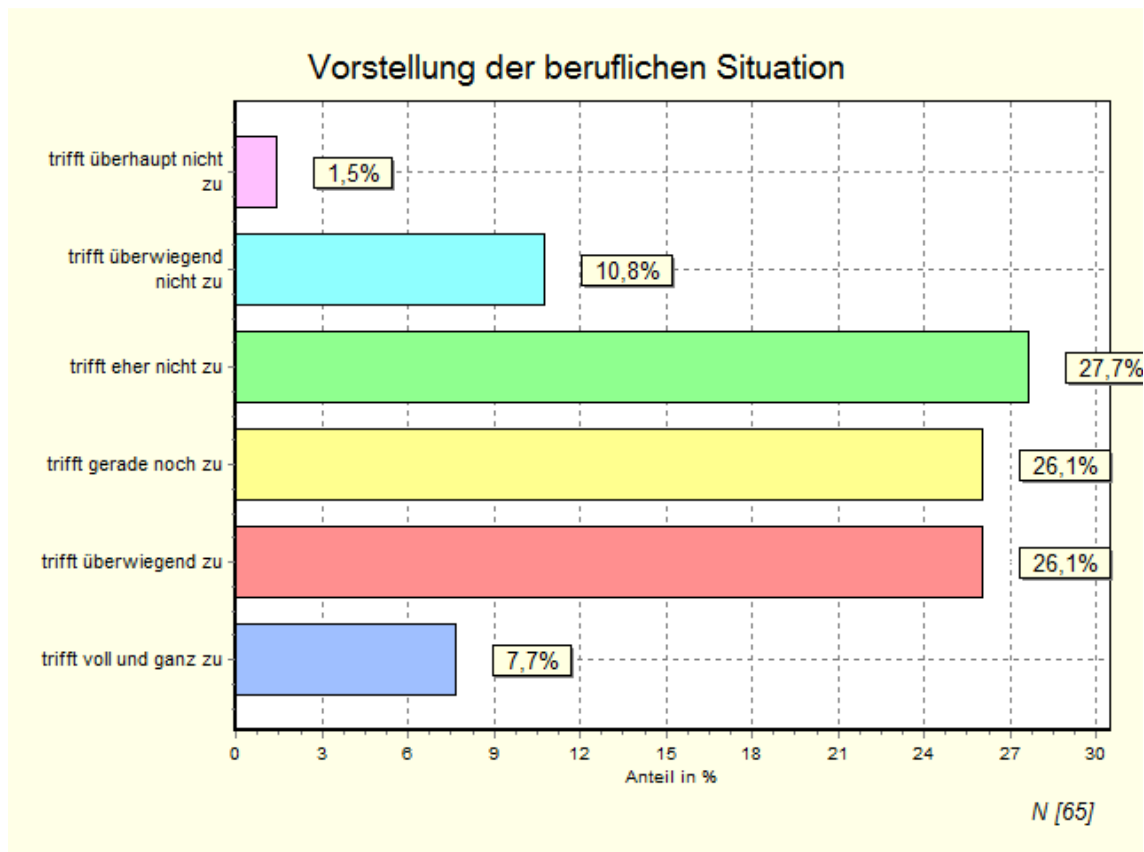


Abb. 12

Um diesen etwas kritisch zu betrachtenden Sachverhalt genauer zu prüfen, wurde bezüglich dieses Merkmals eine Filterung nach Männern und Frauen vorgenommen, was einen deutlichen Unterschied der Merkmalsausprägung zwischen männlichen und weiblichen Studierenden zutage förderte: Für die männlichen Probanden lässt sich ein Mittelwert von 4,00 berechnen, welcher deutlich im negativen Bereich liegt und also dafür spricht, dass der männliche Anteil der Befragten eher nicht über eine berufliche Vorstellung verfügt. Abbildung 13 bestätigt diese Aussagen. Kontrastierend hierzu liegt der Mittelwert für die weiblichen Probanden bei 2,98. Auch dies ist nicht eindeutig im positiven Bereich; allerdings liegen hier Werte vor, welche das arithmetische Mittel in negativer Weise beeinflussen, was die Standardabweichung von 1,16 anzeigt. So erklärt sich auch, weshalb offenbar trotz des relativ neutralen Mittelwertes immerhin knappe 65% sich ihre berufliche Zukunft mehr oder minder gut vorstellen können.

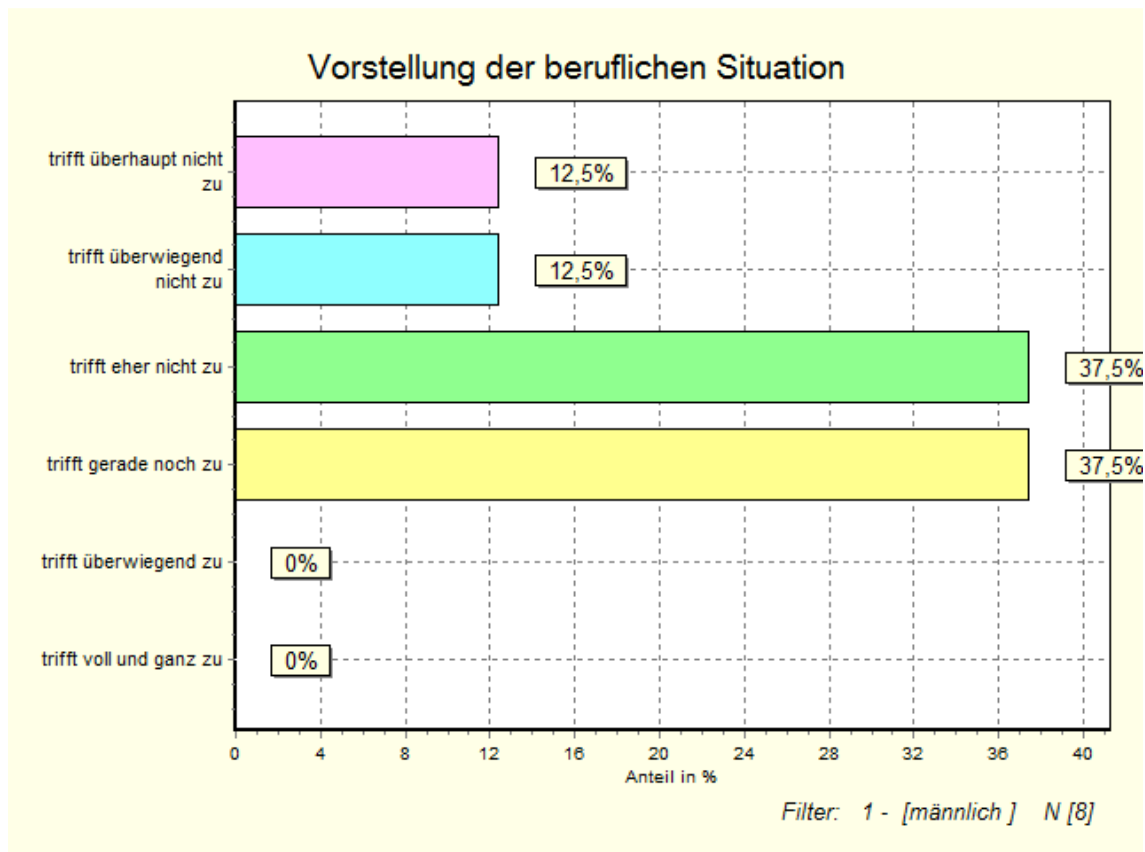


Abb. 13

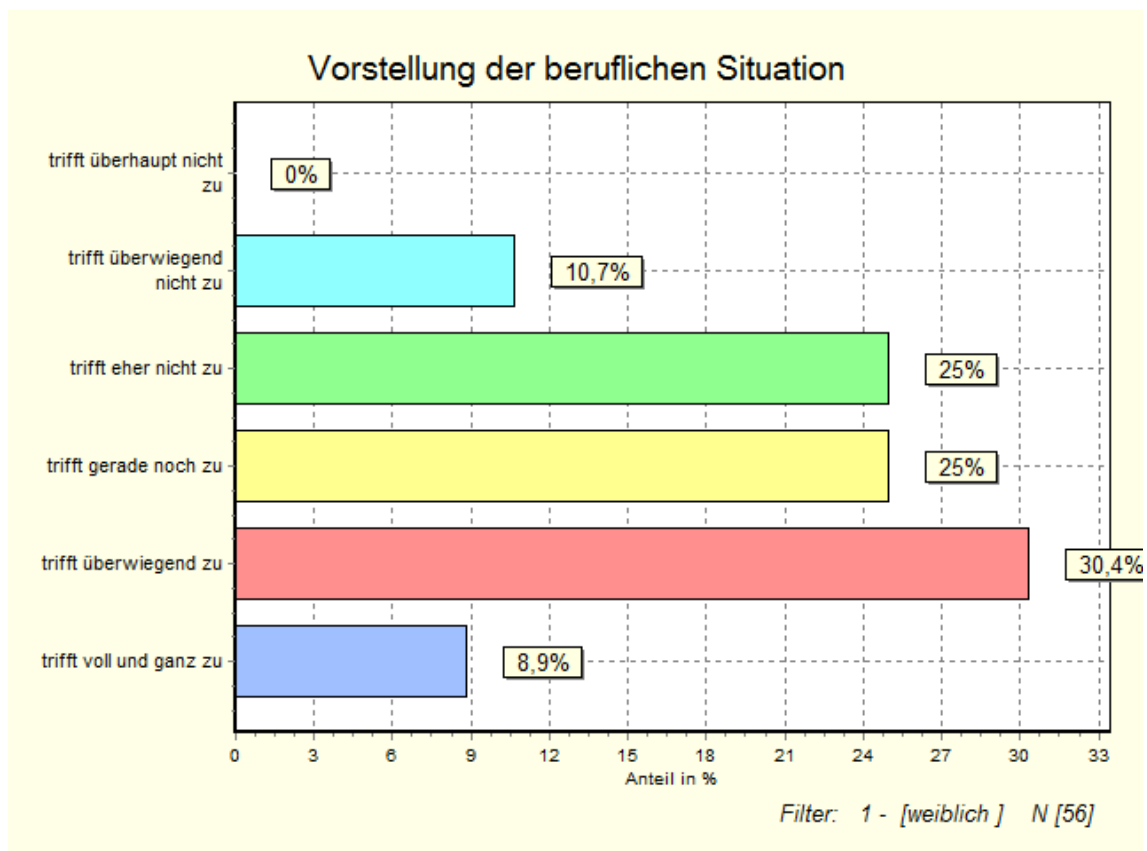


Abb. 14

Klare Vorstellung bezüglich der nächsten Schritte im Leben

Im Gegensatz zu der Zielorientierung in Bezug auf die spätere berufliche Situation lässt der bei 2,17 liegende Mittelwert der prozentualen Verteilung für die nächste Variable auf ein höheres Maß an Zustimmung schließen. Eine klare Vorstellung davon, was die nächsten Schritte im eigenen Leben sein werden, haben offenbar 89,2% der befragten Studierenden, wohingegen der Prozentsatz derjenigen, die über diese Vorstellung weniger zu verfügen scheinen, lediglich bei 9,2% liegt.

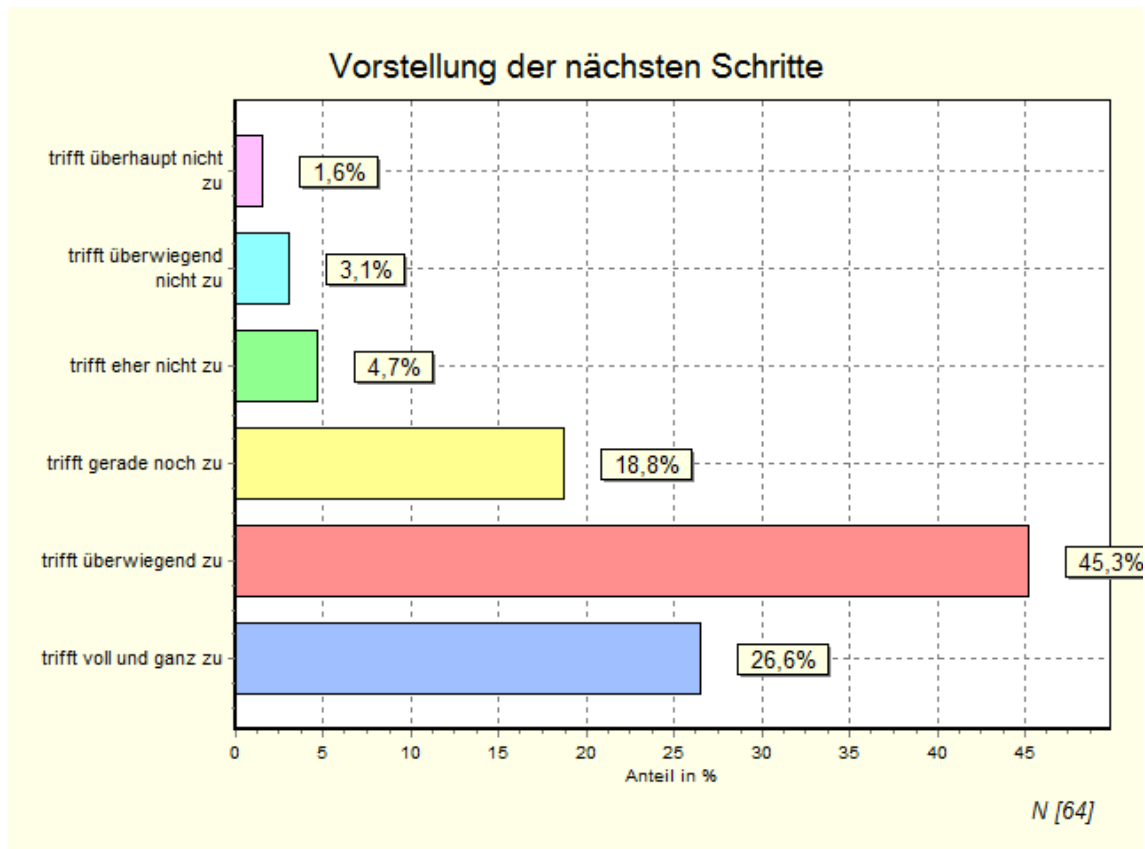
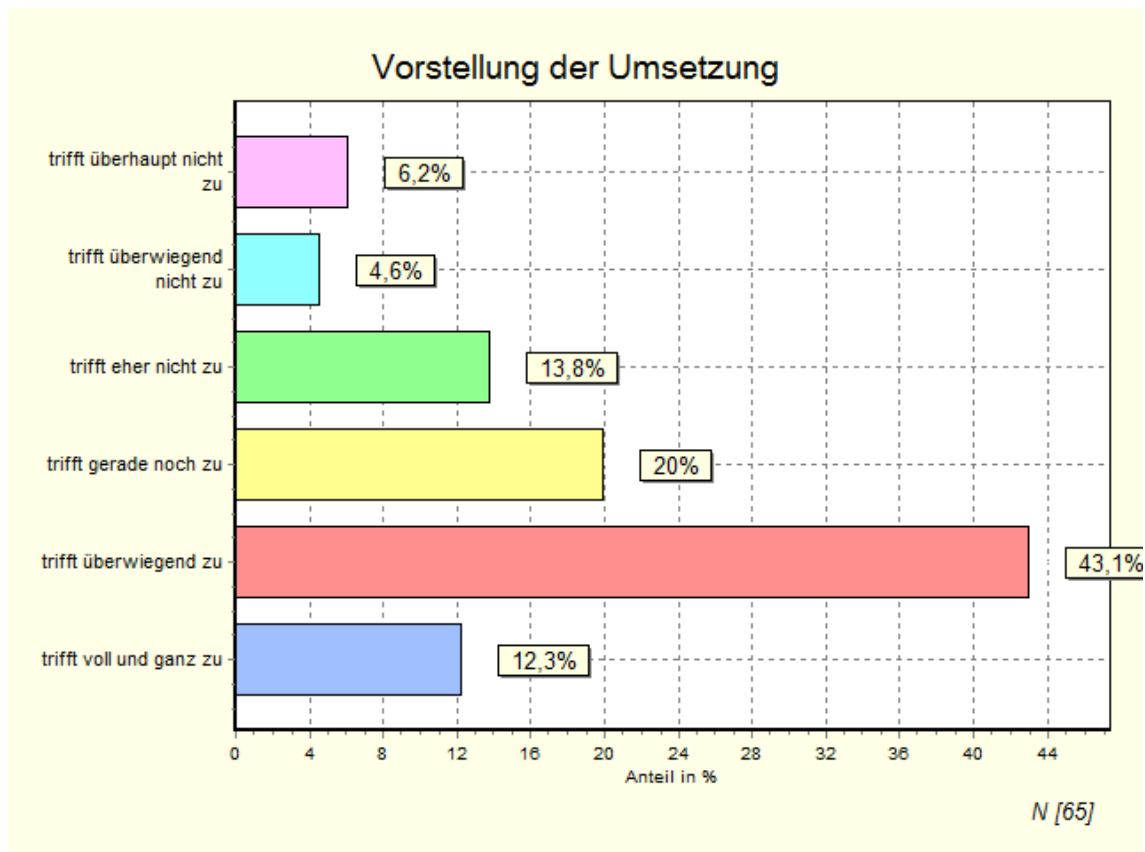


Abb. 15

Ungefähre Vorstellung der Umsetzung der nächsten Schritte im Leben

Mit 2,82 liegt der Mittelwert für die Ausprägung des Merkmals der ungefähren Vorstellung davon, wann die nächsten Schritte im Leben umgesetzt werden sollen, nur sehr leicht im positiven Bereich. Das arithmetische Mittel wird allerdings durch die Standardabweichung von 1,36 etwas relativiert: Insgesamt 75,4% äußern sich bezüglich dieses Merkmals zustimmend, was darauf schließen lässt, dass der Großteil der Studierenden seinen Lebensweg zumindest in gewissem Maße vorausplant.

**Abb. 16**

Insgesamt ergibt sich in der Dimension der kognitiven Ressourcen für die Unterkategorie der Planungskompetenz beziehungsweise Zielorientierung ein durchmäßige Streuung zu relativierender Mittelwert von 2,67. Es spricht auch die nachfolgende Graphik mit Ausnahme der bisher erwähnten Einschränkungen tendenziell eher für das Vorhandensein dieses Schutzfaktors.

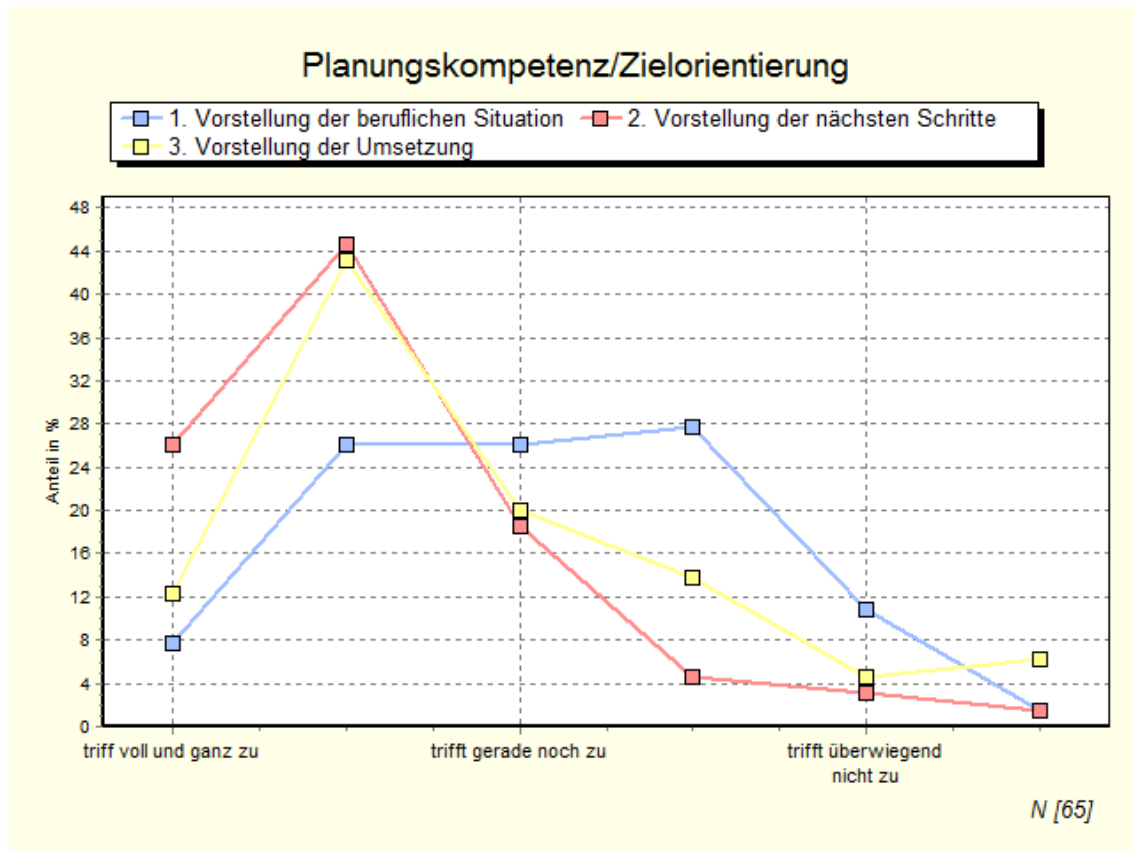


Abb. 17

Möchte man einen Gesamteindruck des Ausmaßes erhalten, in welchem kognitive Schutzfaktoren allgemein vorhanden sind, so lässt sich ein genereller Mittelwert von 2,70 ermitteln. Demnach sind kognitive Schutzfaktoren bei den befragten Absolventen offenbar im Durchschnitt eher beziehungsweise überwiegend vorhanden.

5.4.1.3 Psychische Ressourcen

Der Fokus der darstellenden Erläuterung der Ergebnisse verlagert sich im Folgenden auf die umfangreiche Dimension der psychischen Ressourcen. Zu Beginn erfolgt die Auswertung der Unterkategorie des Selbstvertrauens beziehungsweise der Selbstsicherheit der Studierenden.

SELBSTVERTRAUEN/SELBSTSICHERHEIT

Vertrauen in die eigene berufliche Kompetenz

In dieser Unterkategorie wurden die Probanden zunächst dahingehend befragt, ob sie sich selbst für eine gute Lehrerin beziehungsweise einen guten Lehrer halten. Es wird hier eine sehr eindeutige positive Ausprägung deutlich. Der Mittelwert liegt für dieses Merkmal bei 2,11 bei kaum zu Buche schlagender Standardabweichung von 0,65; insgesamt ergibt sich mit 96,9% der bisher höchste Prozentsatz an zustimmenden

Antworten. Lediglich 1,5% scheinen die Überzeugung, eine gute Lehrkraft zu werden, überwiegend nicht zu teilen.

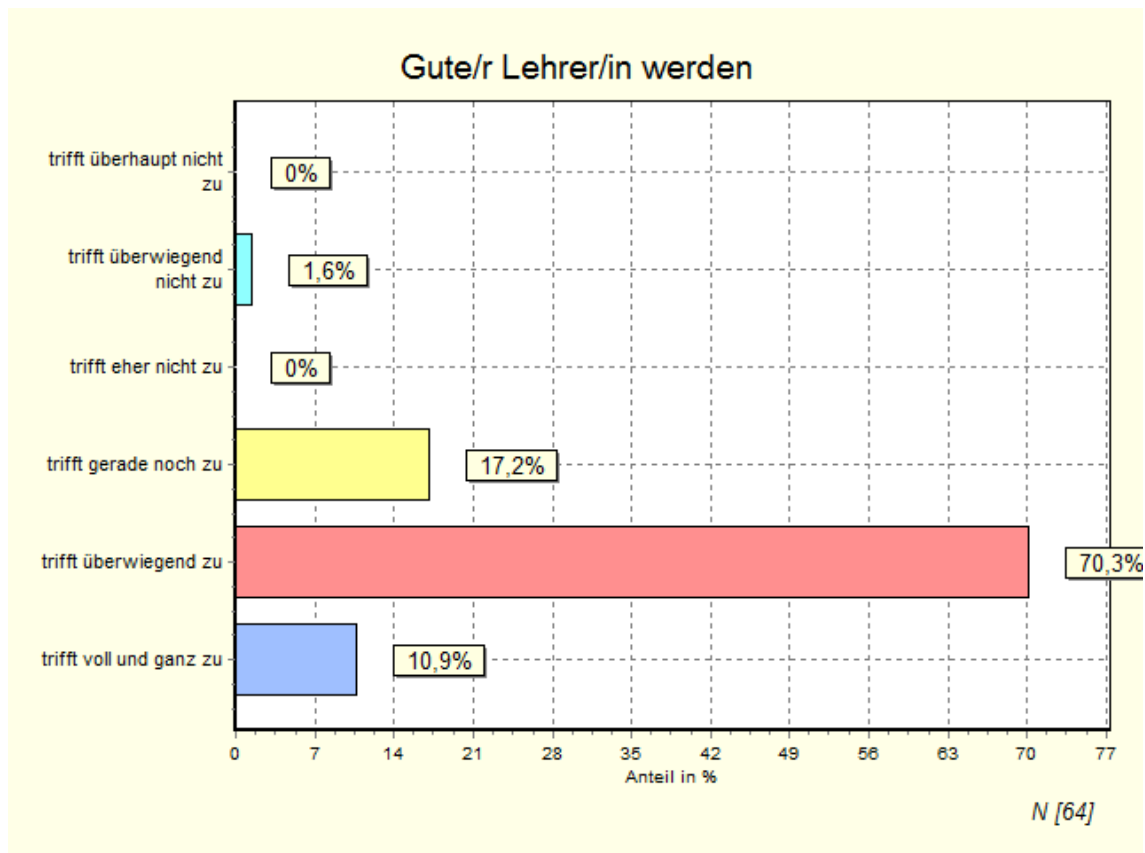


Abb. 18

Unabhängig von Meinungen anderer sein

Anders gestaltet sich die Ausprägung bei der Frage, in wie fern Studierenden egal ist, was andere über sie denken. Der Mittelwert von 3,43 ließe darauf schließen, dass dies überwiegend nicht der Fall ist. Allerdings üben extrem negative Positionen hier Einfluss auf das arithmetische Mittel aus. Es wird durch die hohe Streuung erklärbar, dass dennoch insgesamt 52,3% in gewissem Maße unabhängig von der Meinung anderer zu sein scheinen, was zumindest für gut die Hälfte der Befragten eine wertvolle Ressource postuliert.

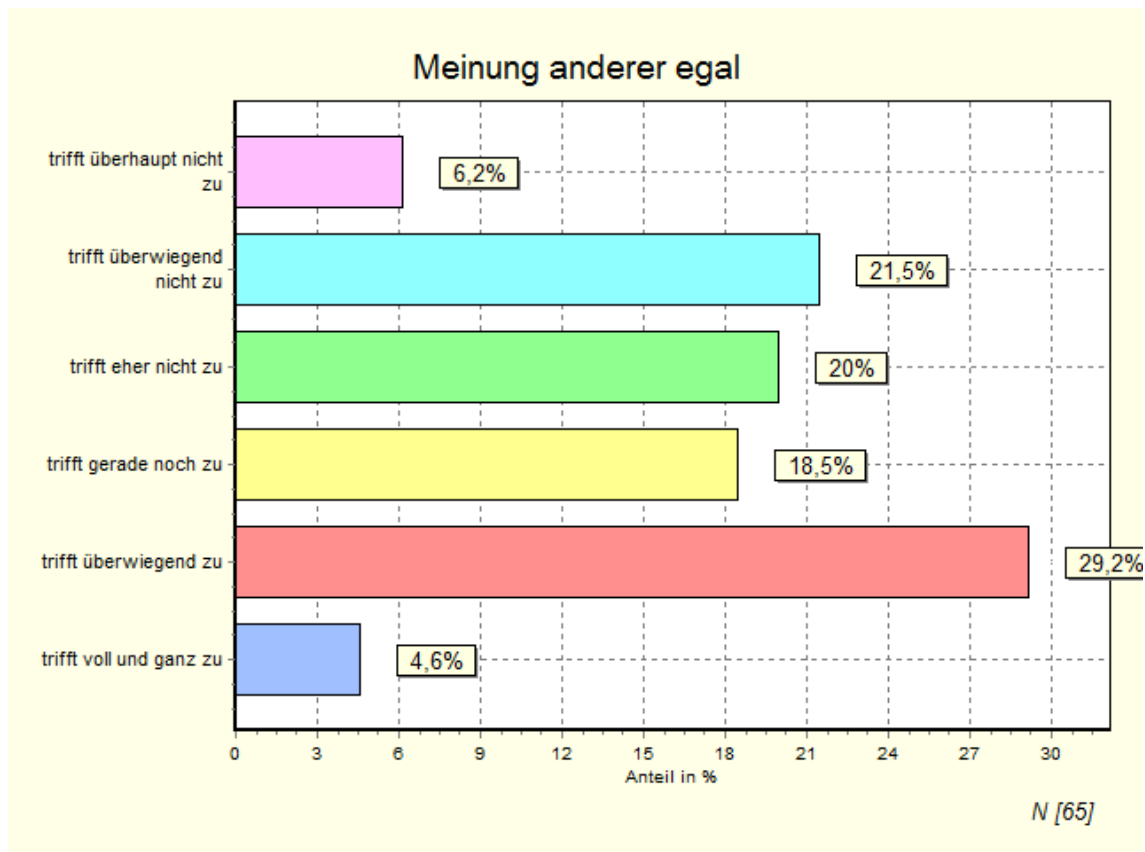


Abb. 19

In Anbetracht jenes Sachverhaltes wurde auch für dieses Merkmal eine Aufgliederung nach männlichen und weiblichen Probanden vorgenommen. Wiederum wird ein Unterschied zwischen dem Grad der Zustimmung bei männlichen und weiblichen Befragten sichtbar: Mit einem Mittelwert von 2,50 geben die männlichen Studierenden zum überwiegenden Teil ihre Zustimmung preis, was bedeutet, dass ihnen offenbar eher beziehungsweise überwiegend egal ist, was andere von ihnen halten. Damit lässt sich für den männlichen Teil der Stichprobe dieser Schutzfaktor als eher vorhanden definieren. Bei den weiblichen Studierenden hingegen kann ein Mittelwert von 3,58 berechnet werden, was bedeutet, dass ihnen die Meinung anderer im Mittel eher nicht egal ist. Trotz der Standardabweichung von 1,39 bei dem weiblichen Teil der Stichprobe kann für mehr als die Hälfte eine negative Angabe festgehalten werden. Die geschlechts-spezifischen Ausprägungen werden in den beiden nachfolgenden Graphiken nochmals verdeutlicht:

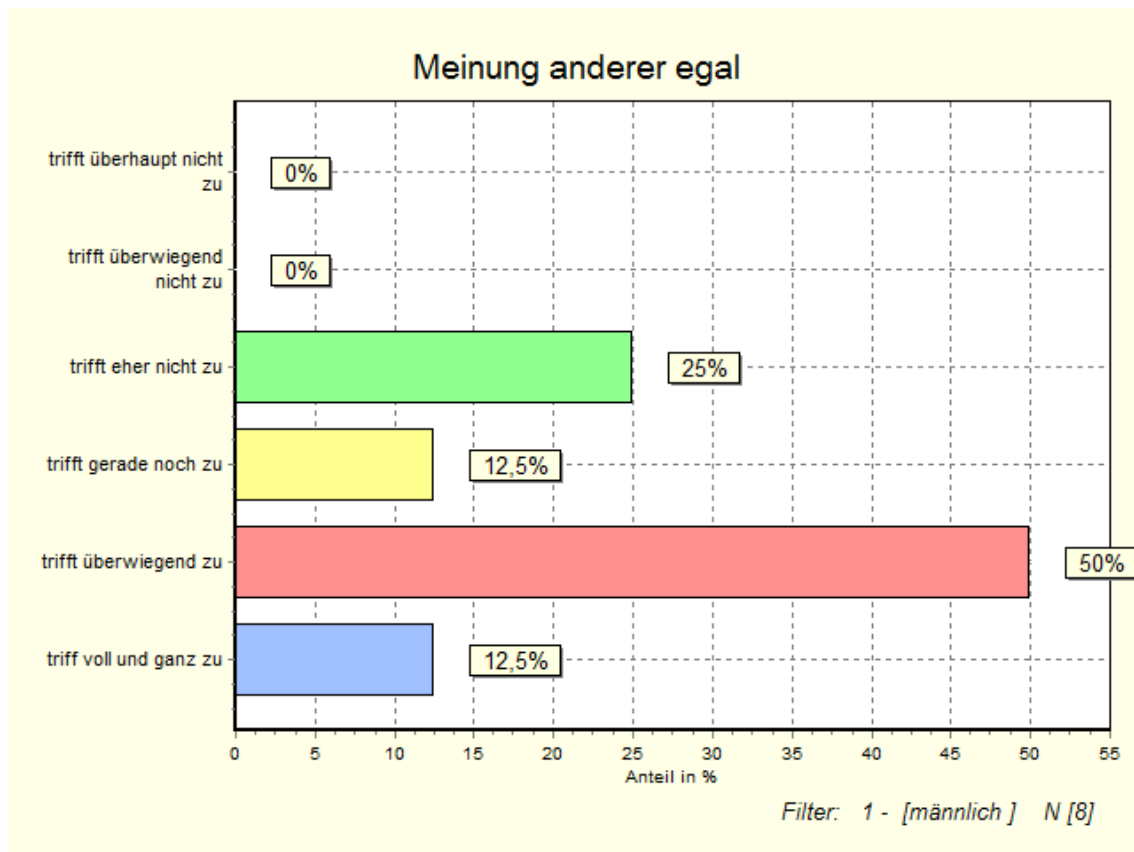


Abb. 20

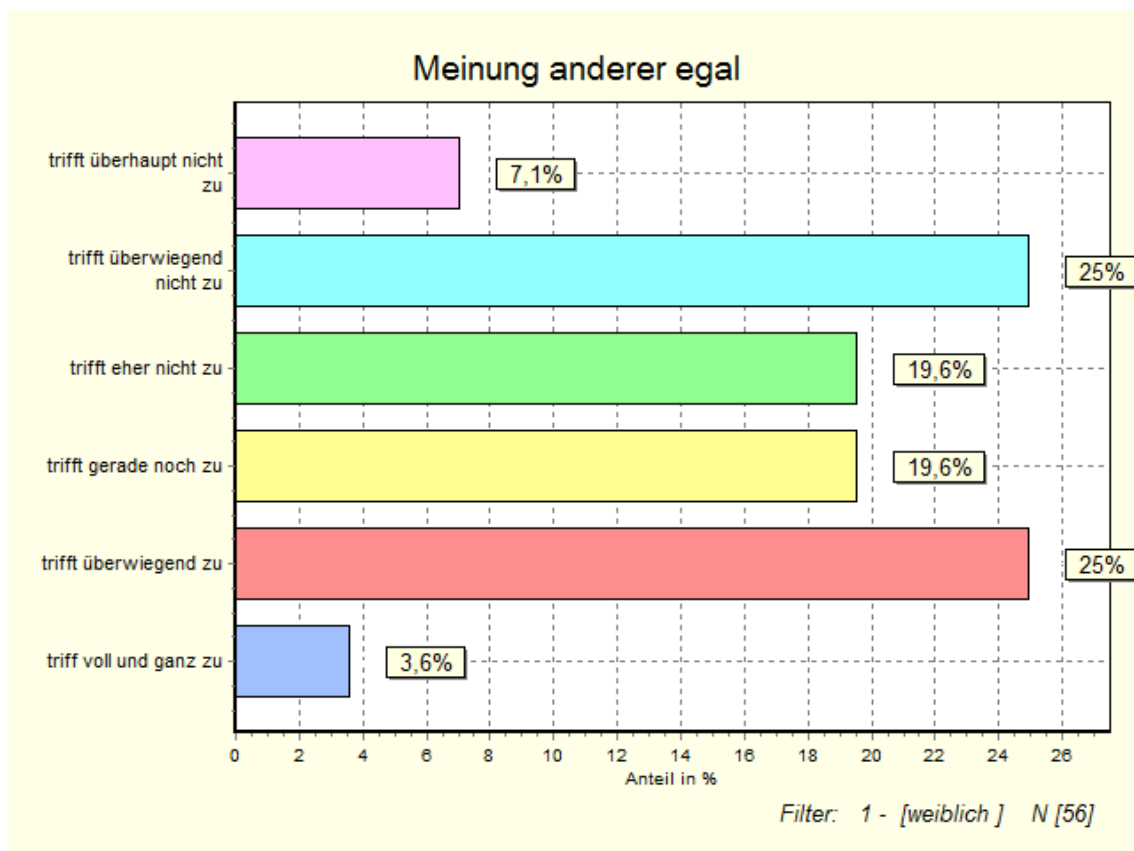


Abb. 21

Anhand einer Kopplung der in dieser Unterkategorie erfassten Merkmale in der nachstehenden Graphik wird deren sehr unterschiedliche Ausprägung nochmals deutlich. Der zu berechnende Mittelwert liegt bei 2,77 und spricht damit insgesamt eher für die Ressource eines stabilen Selbstvertrauens bei den befragten Studierenden.

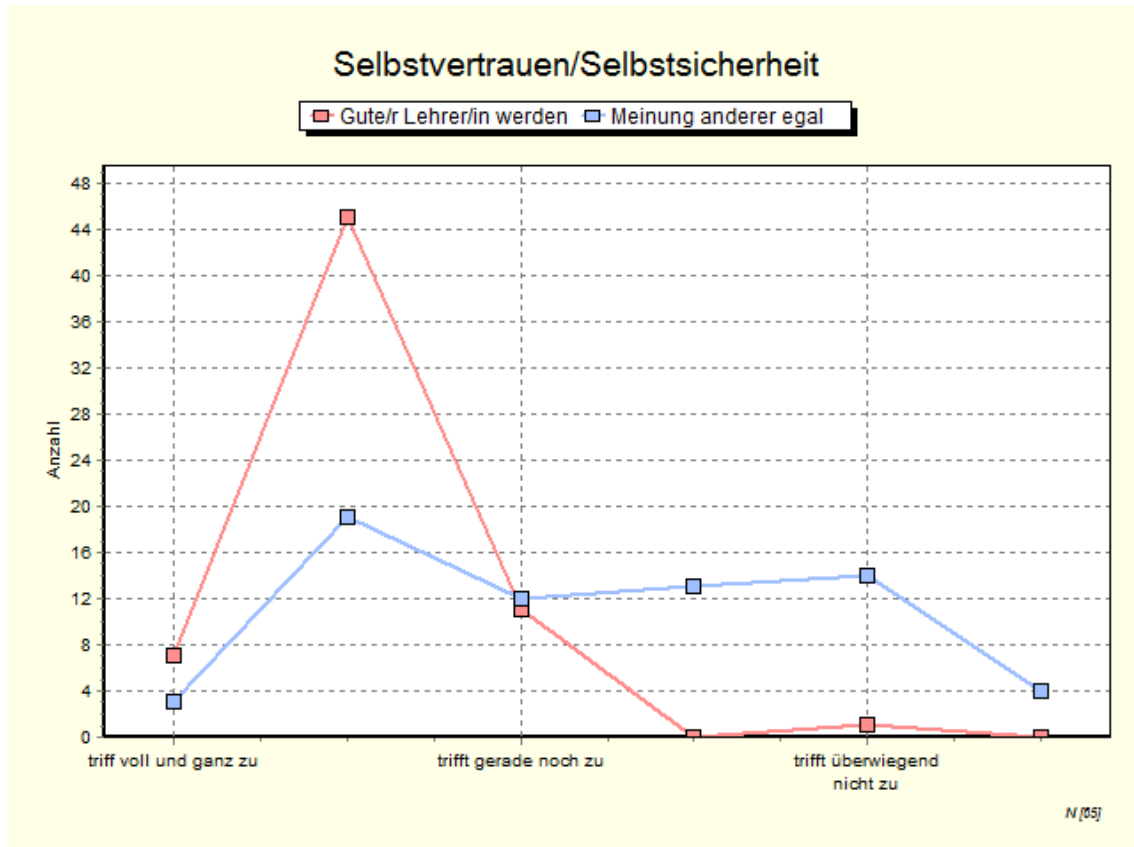


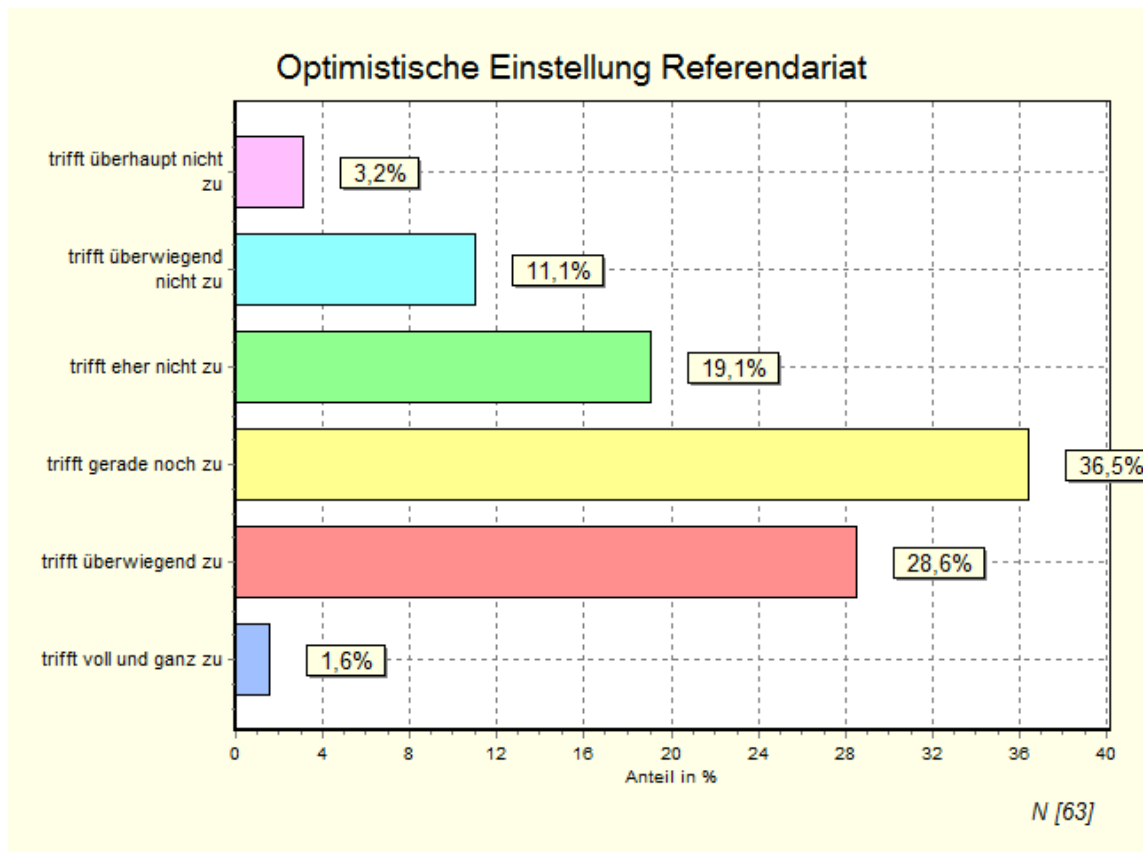
Abb. 22

OPTIMISMUS/HUMOR

Die Subkategorie der Ressource vorhandener Humor beziehungsweise Optimismus wurde in der vorliegenden Untersuchung mit den zwei nachfolgenden Items erfasst.

Optimistische Grundeinstellung bezüglich des bevorstehenden Referendariats

Bei diesem Merkmal scheint eine relativ heterogene Einstellung in der Studierendenschaft zu bestehen. Insgesamt 64,6% sind in gewissem Maße davon überzeugt, dass das bevorstehende Referendariat eine tolle Zeit wird, etwa ein Drittel teilt diese Überzeugung nicht und weitere 3,1% verweigerten die Antwort auf diese Frage. Hieraus ergibt sich ein Mittelwert von 3,19, dem aufgrund der Standardabweichung von 1,12 keine absolute Aussagekraft zugestanden werden kann.

**Abb. 23**

Da dies ein Mittelwert ist, welcher im Durchschnitt ein relativ geringes Maß an Optimismus gegenüber dem bevorstehenden Referendariat postuliert, wird die geschlechtsspezifische Betrachtung für ein differenzierteres Bild hinzugezogen. So ergibt sich für den männlichen Anteil der befragten Studierenden ein arithmetisches Mittel von 3,00. In Abbildung 24 sowie anhand der Standardabweichung von 1,25 wird deutlich, dass die männlichen Studierenden ein unterschiedlich hohes Maß an Optimismus in Bezug auf das Referendariat zeigen. Allerdings ist hier auch zu sehen, dass trotz des kritischen Mittelwertes mehr männliche Probanden in gewissem Maße optimistisch sind. Aus diesem Grund wird der hier untersuchte Schutzfaktor dennoch als tendenziell eher vorhanden aufgefasst. Ein ähnliches Bild bieten die Ergebnisse für die weiblichen Probanden. Der Mittelwert liegt hier bei 3,2; dennoch drücken mit 67,3% mehr Studentinnen ihre Zustimmung zu der vorgelegten Aussage aus, als dass pessimistische Haltungen vorhanden wären.

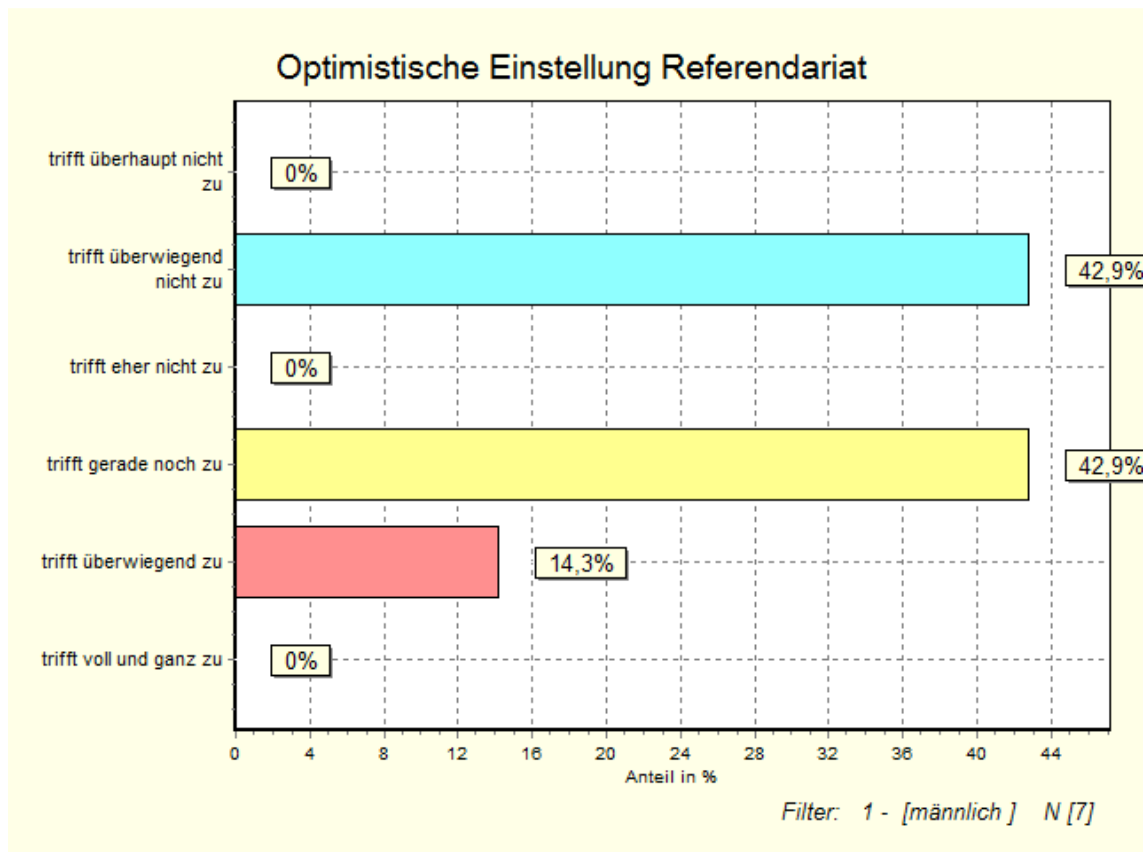


Abb. 24

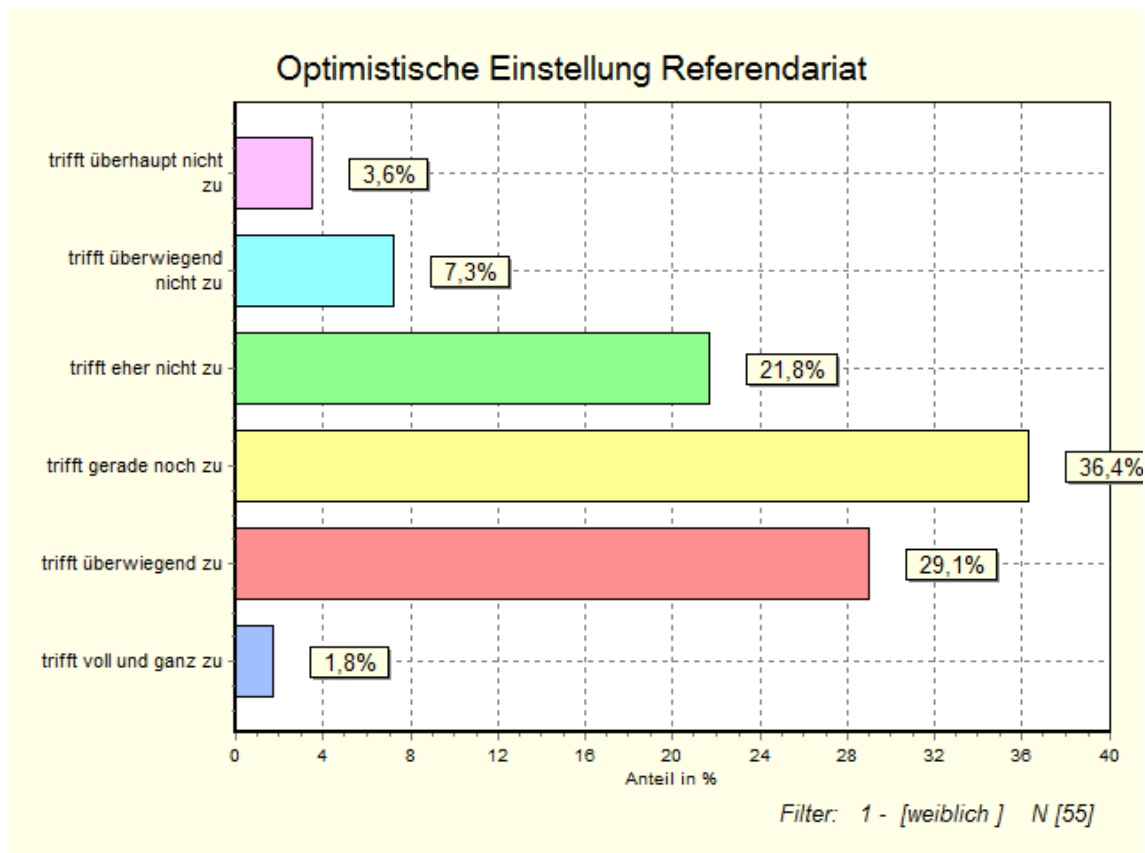


Abb. 25

Häufig lachen

Schlüsse auf den Schutzfaktor des Humors lassen sich anhand der nächsten Variablen ziehen: Die befragten Absolventinnen und Absolventen scheinen der ermittelten prozentualen Verteilung nach zu urteilen durchweg häufig zu lachen, was eindeutig für das Vorhandensein dieses Schutzfaktors spricht. Es liegt eine Zustimmung zu 100% vor. Diese kommt in dem berechneten Mittelwert von 1,74 und der minimalen Standardabweichung von 0,71 sowie in der nachfolgenden Graphik deutlich zum Ausdruck.

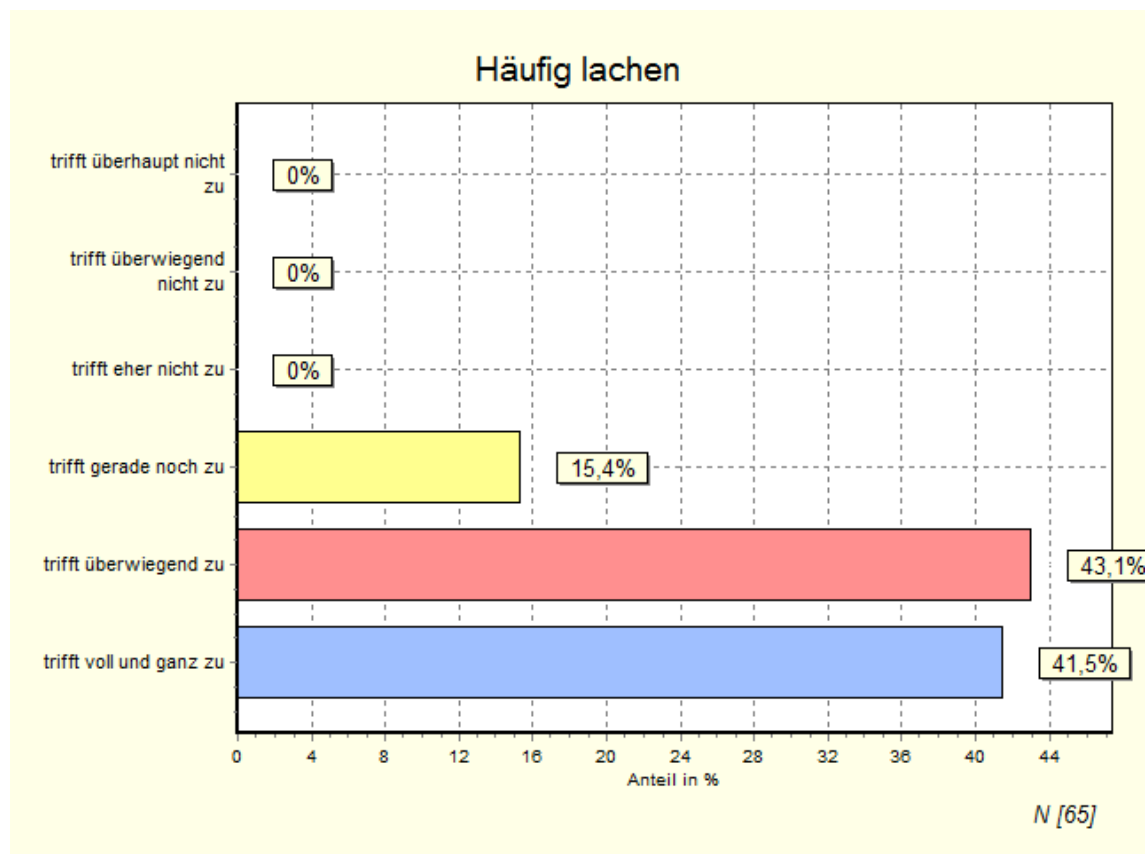


Abb. 26

Wiederum wird anhand einer graphischen Darstellung die Kopplung der in dieser Unterkategorie erfassten Merkmale vorgenommen. Die Graphik spiegelt zum einen den Unterschied zwischen beiden Merkmalen und zum anderen die überwiegende Zustimmung, die im Mittel bei 2,29 liegt, wider.

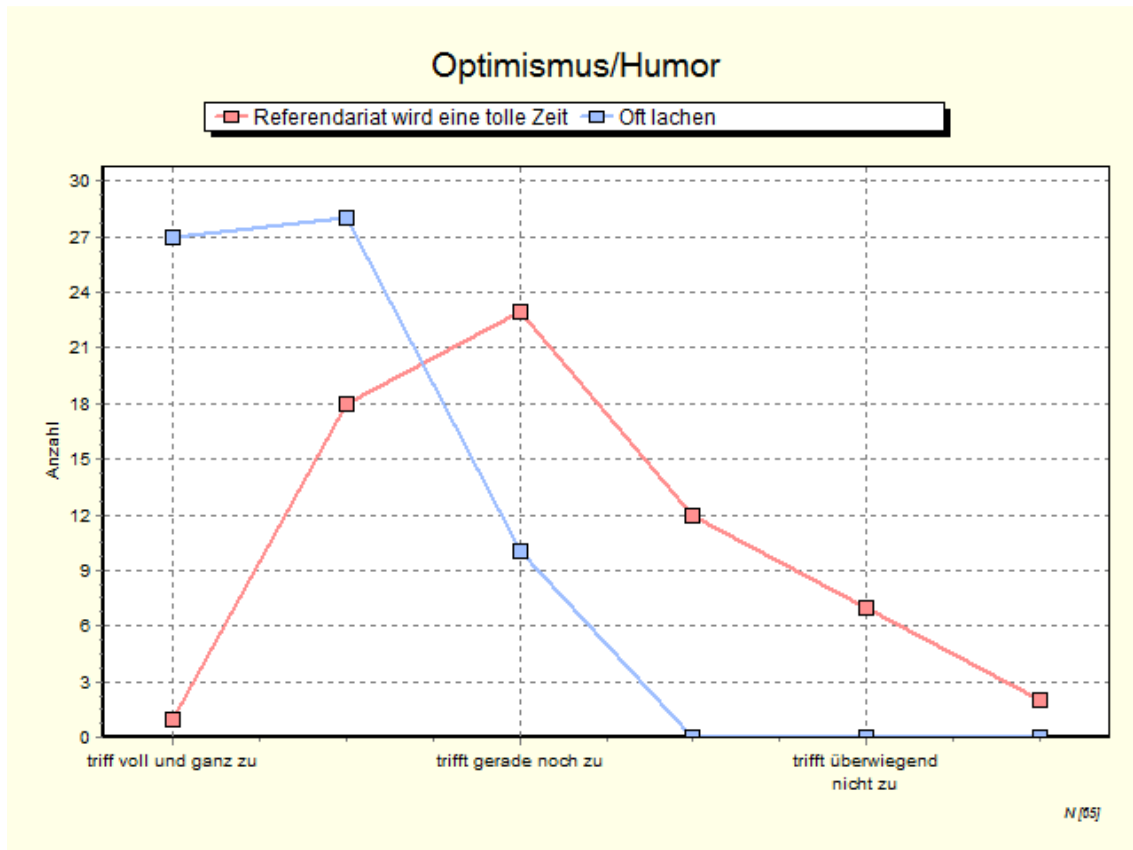


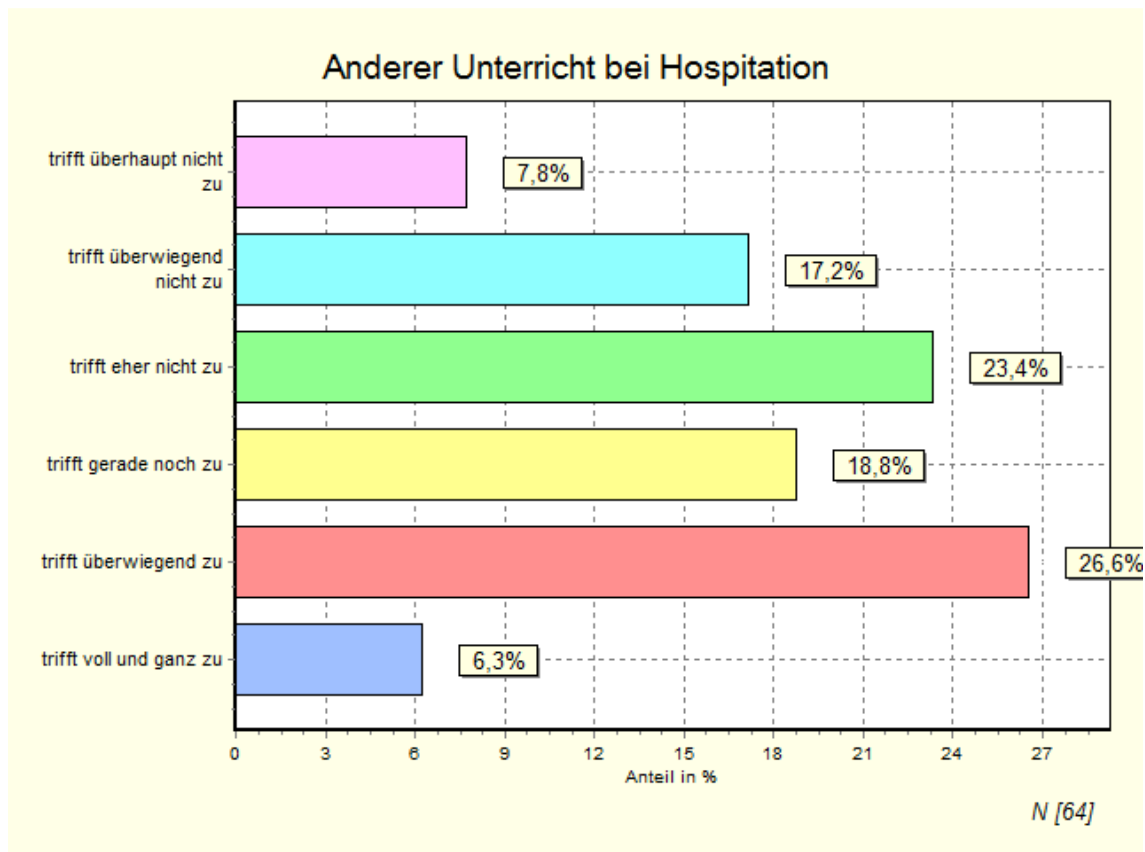
Abb. 27

IDENTITÄT/IDENTIFIKATION

Die Aufmerksamkeit soll des Weiteren auf die Ergebnisse zu der laut Bauer für die Lehrergesundheit essentielle Kategorie der Identität beziehungsweise Identifikation (s. Kap. 3.2.2.1) gerichtet werden.

Beibehalten des Unterrichtsstils trotz Hospitation

In dem Maße, wie Lehrkräfte ihren Unterricht verändern, wenn jemand in ihrem Unterricht hospitiert, kommt zum Ausdruck, in wie weit sie ihrem eigenen Stil treu bleiben beziehungsweise diesen verwerfen. Der berechnete Mittelwert beträgt hier 3,42, was eher dafür spricht, dass es Studierenden schwer fällt, ihren eigenen Unterrichtsstil beizubehalten. Somit erscheint dies eher als nicht vorhandener Schutzfaktor. Allerdings wird das arithmetische Mittel von Ausreißern beeinflusst; eine sehr knappe Mehrheit von 50,8% scheint ihren eigenen Stil auch bei Unterrichtsbesuchen wahren zu können. Die in der Standardabweichung von 1,41 zum Ausdruck kommende nicht zu vernachlässigende Streuung der prozentualen Verteilung kann der nachfolgenden Abbildung 28 entnommen werden:

**Abb. 28**

Zur genaueren Erfassung dieses Merkmals wurde abermals eine Filterung nach Geschlechtern durchgeführt. Auch hierbei war wiederum eine Umpolung der Skala zur Berechnung des Mittelwertes nötig. Für die männlichen Probanden ließ sich so ein Mittelwert von 3,75 berechnen, welcher eine negative Ausprägung des Merkmals „dem eigenen Stil treu bleiben“ ausdrückt. Für die weiblichen Probanden beträgt der so berechnete Mittelwert 3,46, was ebenfalls in gewissem Maße für das Fehlen des hier gefragten Schutzfaktors spricht. Zwar besteht eine Standardabweichung von 1,43; dennoch scheint mehr als die Hälfte der weiblichen Probanden ihren Unterricht bei Hospitationen zu verändern.

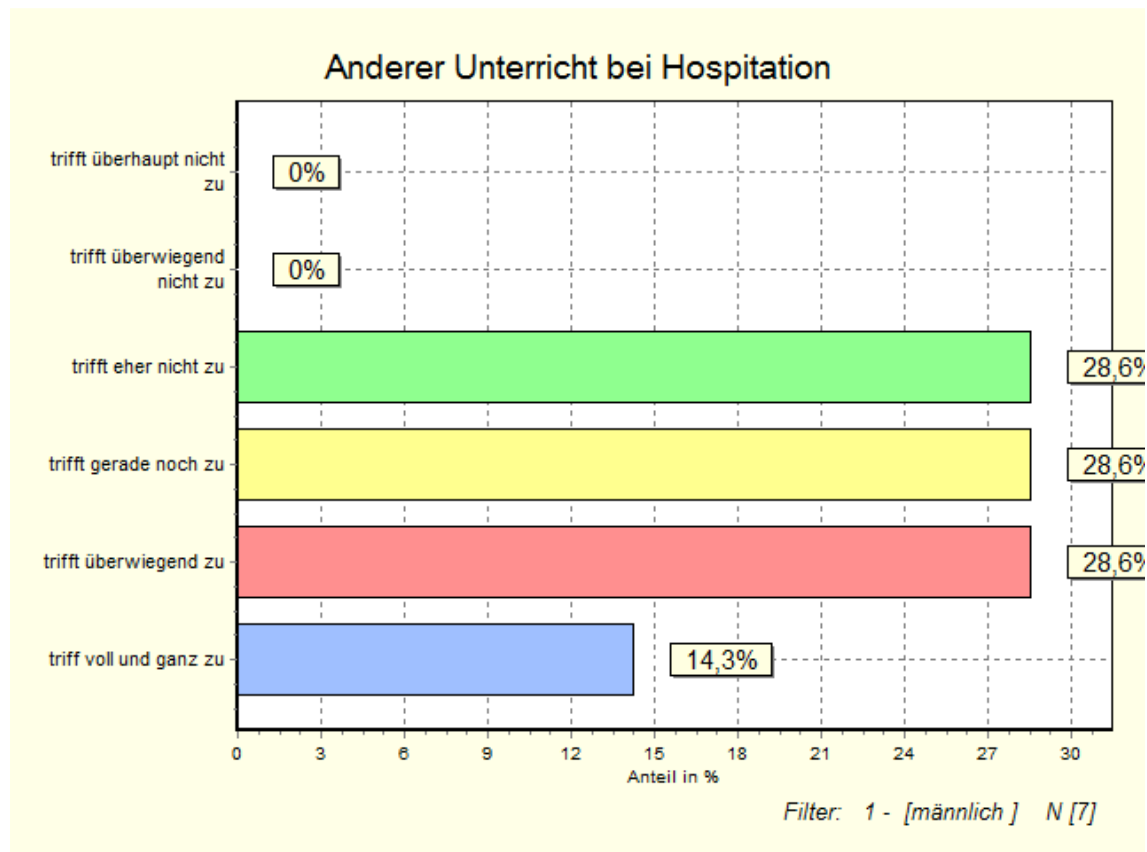


Abb. 29

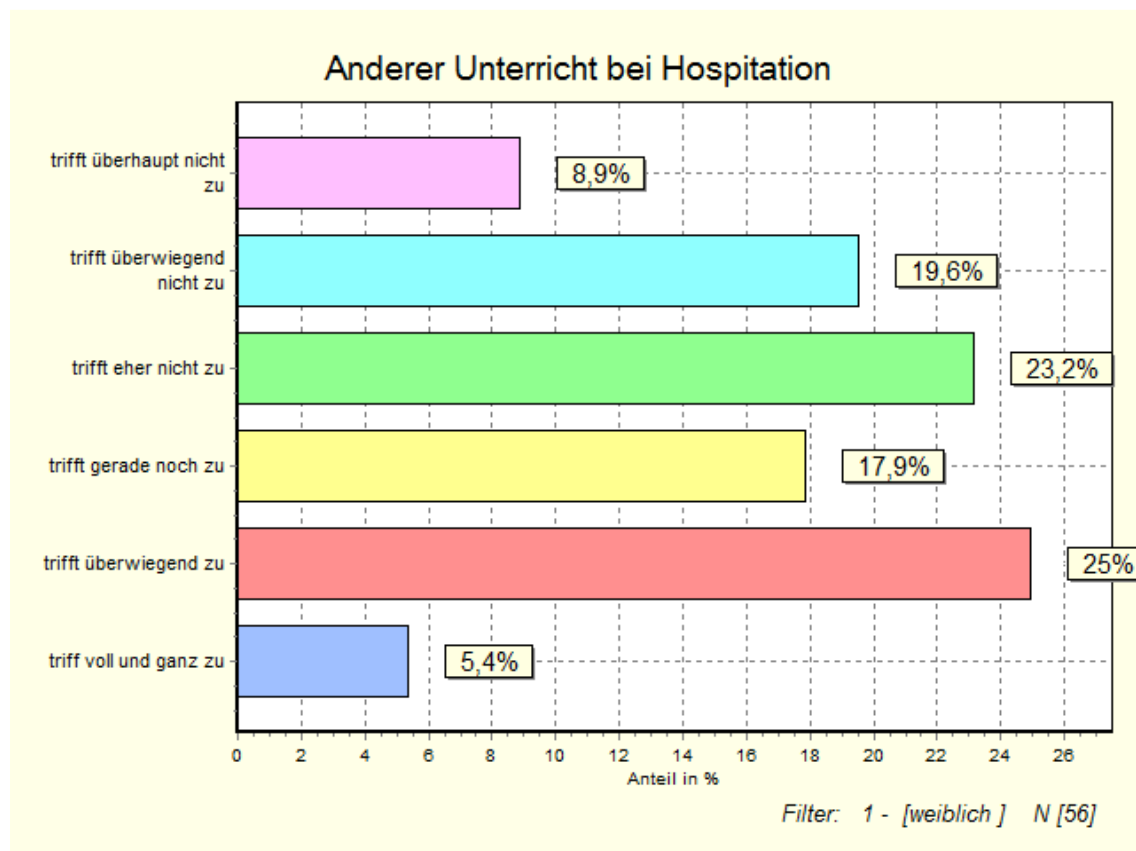


Abb. 30

Sich Schülern gegenüber nicht verstellen

Auch für die Frage, ob die Studierenden manchmal das Gefühl haben, dass sie sich im Gespräch mit ihren Schülerinnen und Schülern verstellen, muss eine Umpolung der Skala erfolgen, um den Mittelwert mit den anderen Merkmalen in ein Verhältnis setzen zu können. Der Mittelwert beträgt hernach 2,34, worin zum Ausdruck kommt, dass der Großteil der Studierenden gemeinhin nicht das Gefühl hat, sich zu verstellen. Auch hierin besteht ein Hinweis darauf, dass das Gros der Studierenden in der schulischen Arbeit die Balance zwischen professioneller Rolle und emotionaler Authentizität zu halten vermag, was eine wichtige Ressource darstellt.

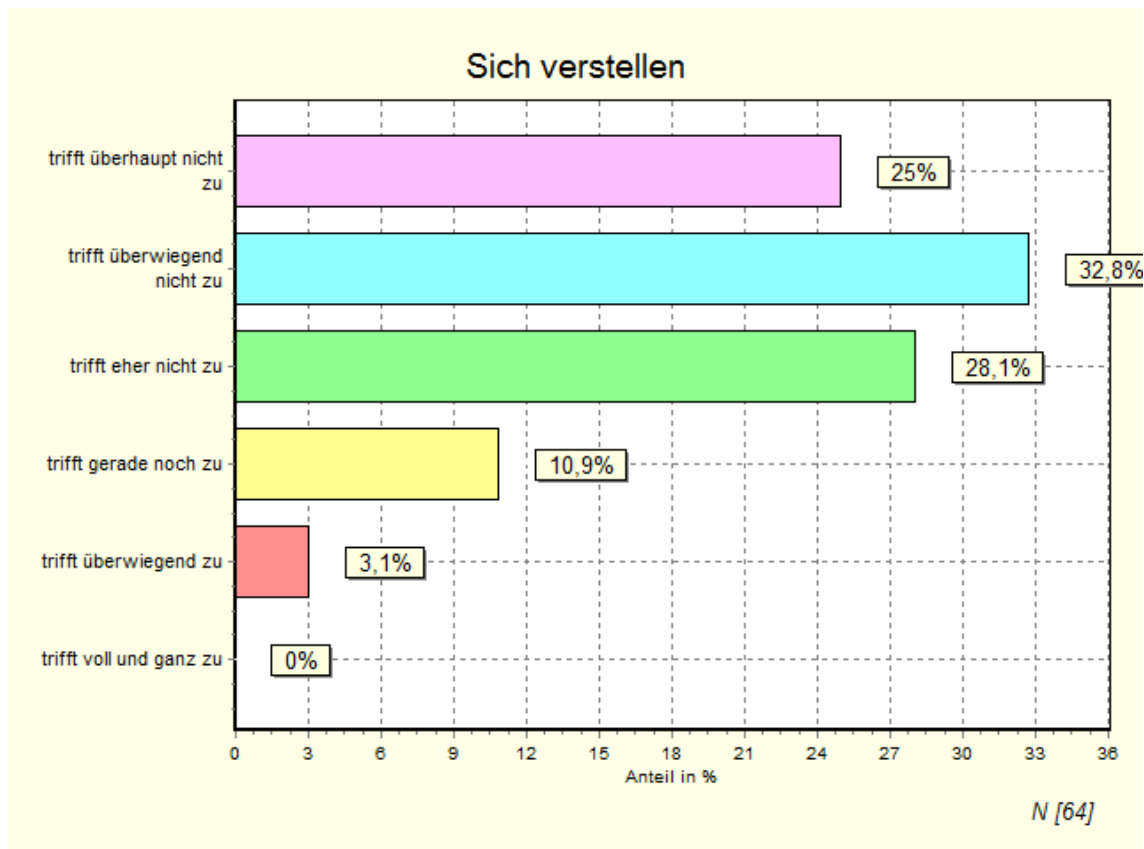


Abb. 31

Überzeugung, dass persönliche Eigenschaften bei der schulischen Arbeit keinesfalls außen vor bleiben sollten

Um die professionelle Rolle des Lehrers beziehungsweise der Lehrerin mit emotionaler Echtheit vereinbaren zu können, muss eine Lehrkraft wie beschrieben auch ihre persönliche Identität in angemessenem Maße in die schulische Arbeit einbringen können. Diese Einsicht teilen insgesamt 92,2% der befragten Studierenden, was positiv bewertet werden kann. Der Mittelwert liegt nach vorgenommener Umpolung mit 1,69 eindeutig im positiven Bereich; es besteht eine geringe Standardabweichung von 0,89.

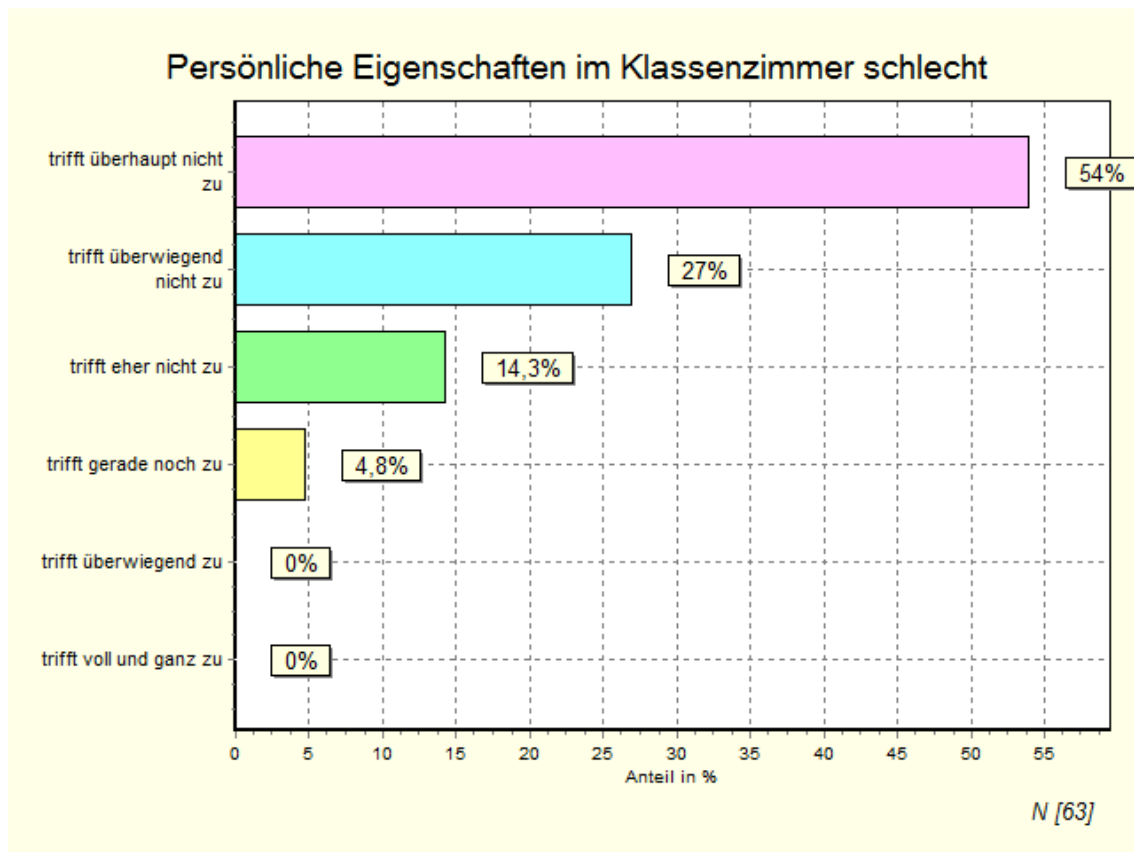
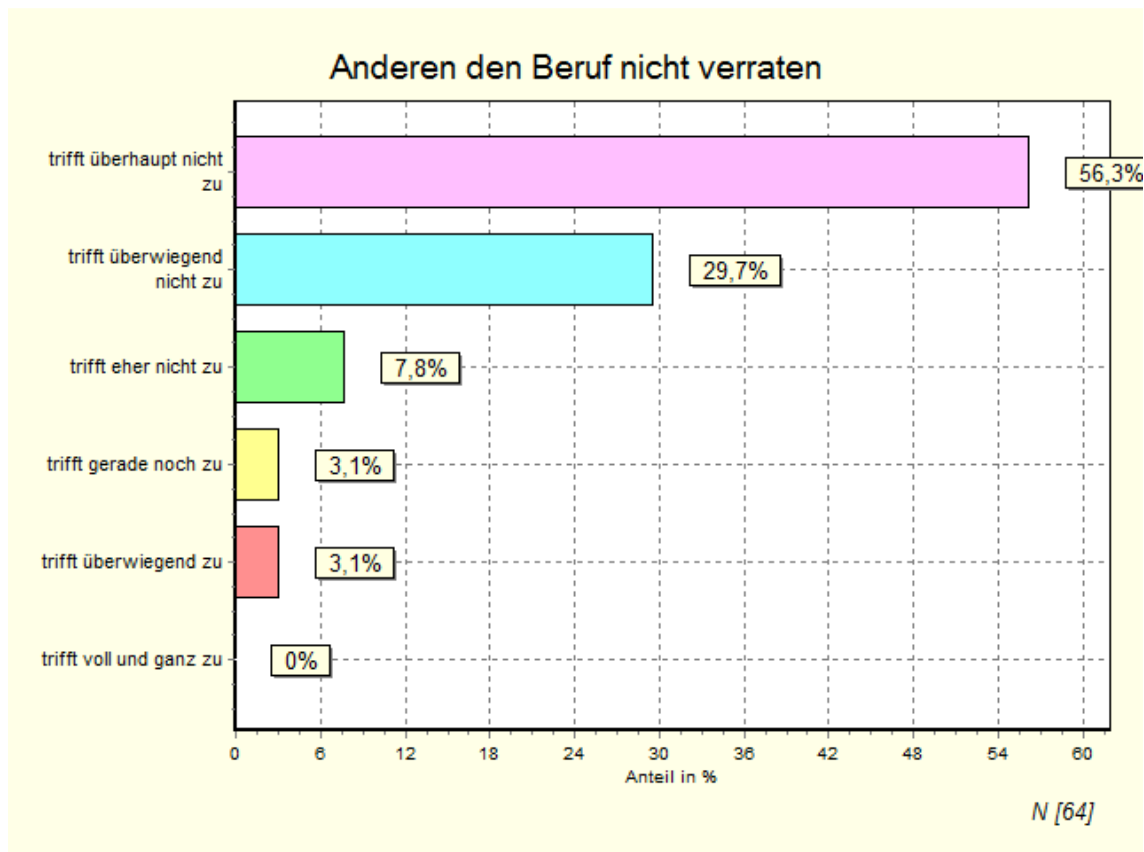


Abb. 32

Nach außen hin zum eigenen Beruf stehen können

Die befragten Studierenden sollten ihre Zustimmung beziehungsweise Ablehnung gegenüber dem Statement ausdrücken, wonach sie lieber nicht sagen, dass sie Lehrerin beziehungsweise Lehrer werden, wenn sie hören, dass andere den Lehrerberuf schlechtreden, ausdrücken. Die nachfolgende Abbildung sowie der umgepolte Mittelwert von 1,67 zeigen an, dass dies bei dem überwiegenden Anteil der Studierenden nicht der Fall ist, worin ein hohes Maß an Mut zur beruflichen Identität und somit ein weiterer vorhandener Schutzfaktor gesehen werden kann.

**Abb. 33**

Nach der Arbeit problemlos abschalten können

Das Ausmaß an vorhandener Distanzierungsfähigkeit wurde anhand der Frage nach dem problemlosen Abschalten nach der Arbeit ermittelt. Die Ausprägung dieses Merkmals bei den Absolventinnen und Absolventen gestaltet sich mit einem Mittelwert von 3,83 nicht unbedenklich; wie auch die folgende graphische Darstellung zeigt, sind mit 60% etwas mehr als die Hälfte der Studierenden in einem gewissen Ausmaß nicht in der Lage, nach der Arbeit problemlos abzuschalten. Das arithmetische Mittel liefert somit einen gerechtfertigten Hinweis auf das Fehlen eines wichtigen Schutzfaktors.

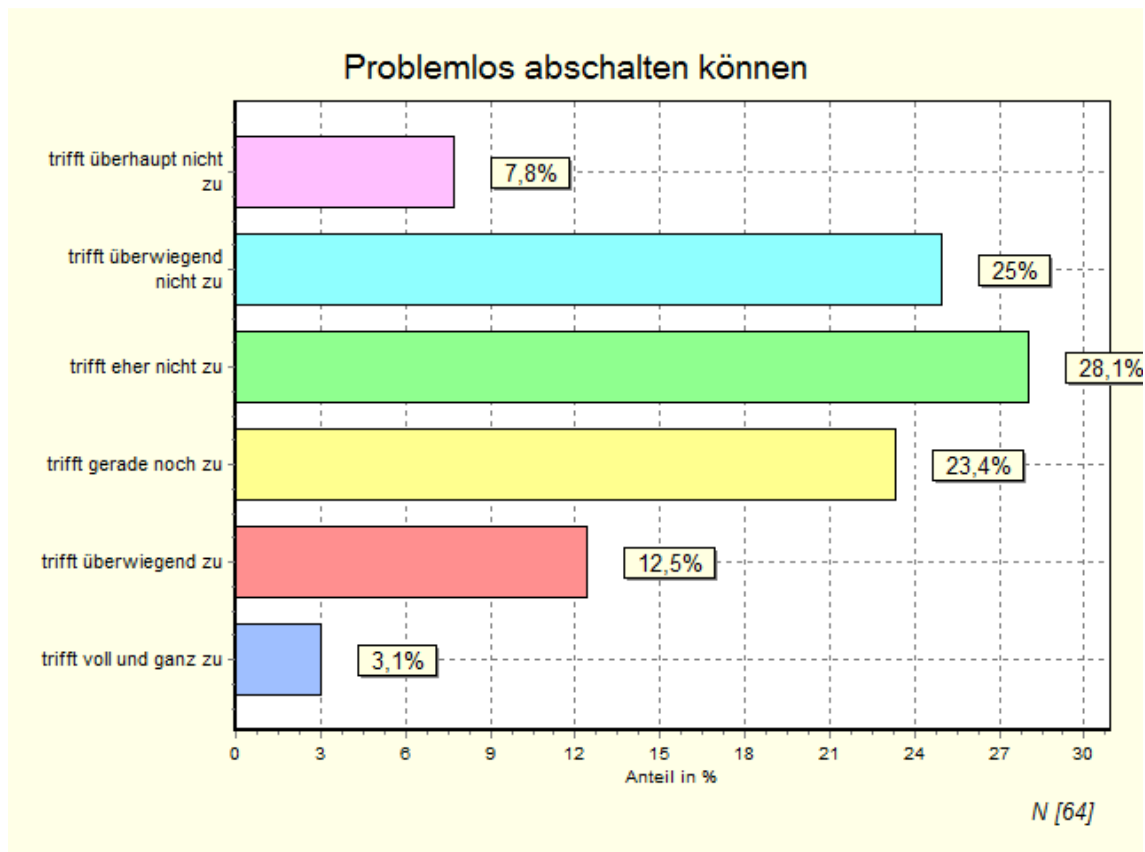


Abb. 34

Aus diesem Grund wurden auch hier wieder separate Mittelwerte für Männer und Frauen berechnet. Der Mittelwert für den männlichen Anteil der Stichprobe liegt mit 3,37 im Bereich der negativen Merkmalsausprägung. Es besteht eine Standardabweichung von 0,92 und es zeigt sich insbesondere bei Betrachtung der Abbildung 35, dass dennoch 62,5% positive Angaben machen. Für die weibliche Population beträgt der Mittelwert 3,83 und liegt damit etwas eindeutiger im Bereich der negativen Merkmalsausprägung als bei der männlichen Population. Es scheint, als wären die befragten Studentinnen trotz insgesamt größerer Streuung der Aussagen in geringerem Maße distanzierungsfähig als die befragten Studenten; mehr als die Hälfte macht hier negative Angaben.

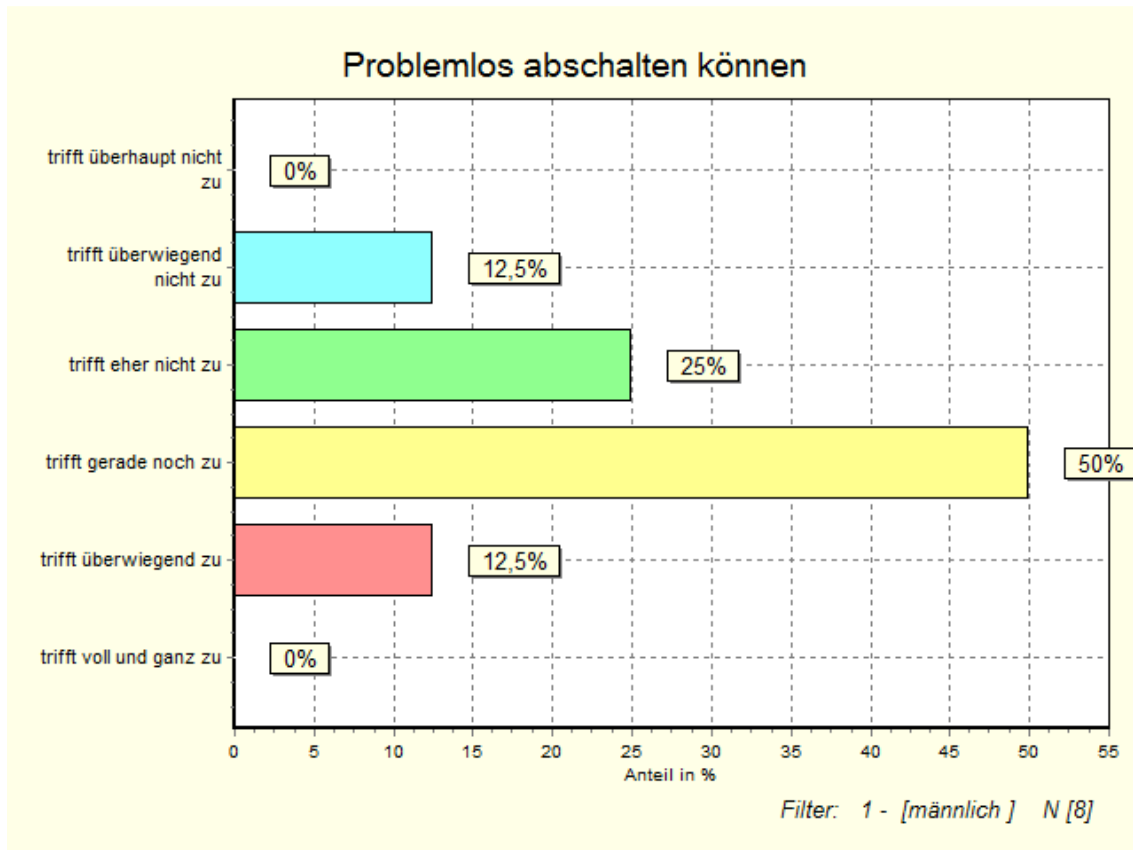


Abb. 35

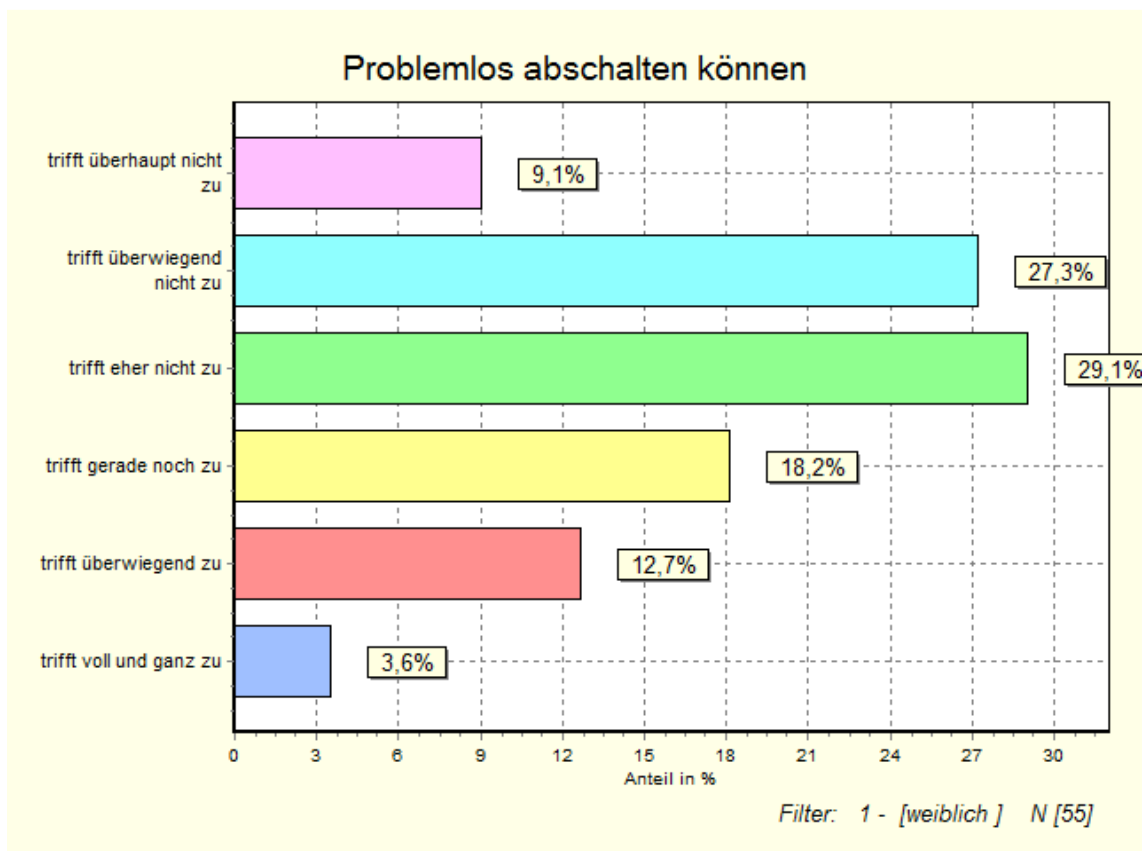


Abb. 36

Mut zum Vorzeigen von im Studium angeeigneten Fertigkeiten gegenüber Kollegen

Die Studierenden wurden des Weiteren befragt, in welchem Maße sie Fertigkeiten, die sie sich während ihres Studiums angeeignet haben, vor zukünftigen Kolleginnen und Kollegen zur Schau stellen würden. Hierin kommt die wichtige Ressource des Mutes zur beruflichen Kompetenz zum Ausdruck (s. Kap. 3.2.2.1). Der Mittelwert von 2,38 sowie die mäßige Standardabweichung von 1,00 zeigen an, dass die Studierenden diese Auffassung vorrangig teilen. Es kann also darauf geschlossen werden, dass hier ein Schutzfaktor überwiegend vorhanden ist.

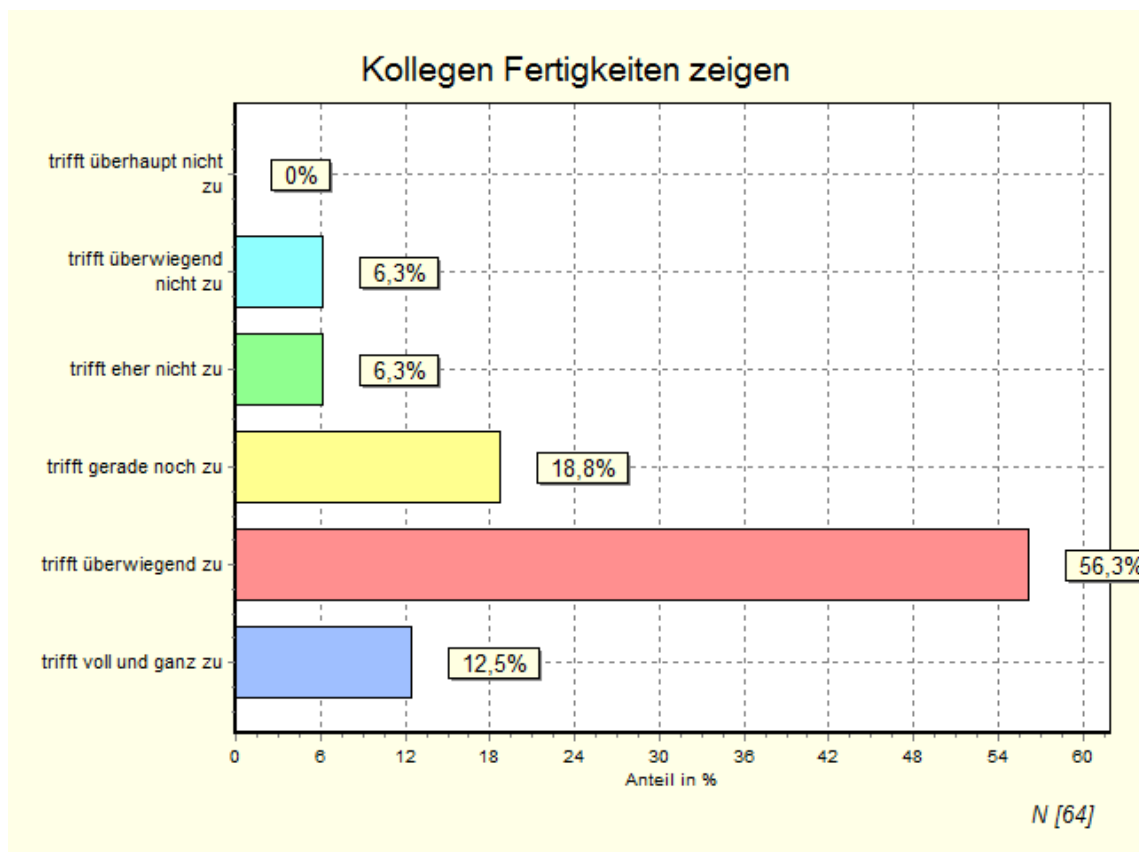


Abb. 37

Sich nicht ständig mit anderen vergleichen müssen

Ein wichtiger Schutzfaktor besteht außerdem darin, dass Lehrkräfte sich nicht übermäßig an Idealbildern messen (s. Kap. 3.2.2.1). Daher wurden die Absolventen dazu befragt, in welchem Maße sie das Gefühl haben, sich ständig mit anderen vergleichen müssen. Der Mittelwert nach Umpolung beträgt 3,18. Dies ließe den Schluss zu, dass ungefähr die Hälfte aller Studierenden zu einem Vergleich mit anderen neigt. Allerdings wird auch in diesem Falle das arithmetische Mittel stark von wenigen Ausreißern beeinflusst; die Standardabweichung liegt bei 1,30. Die Aussagekraft des Mittelwertes ist also relativiert; bei genauerer Betrachtung der Abbildung 38 zeigt sich, dass über die Hälfte der Probanden angeben, sich eher nicht

vergleichen zu müssen, was als Hinweis auf das Vorliegen des Schutzfaktors bei diesen 54,7% erachtet werden kann.

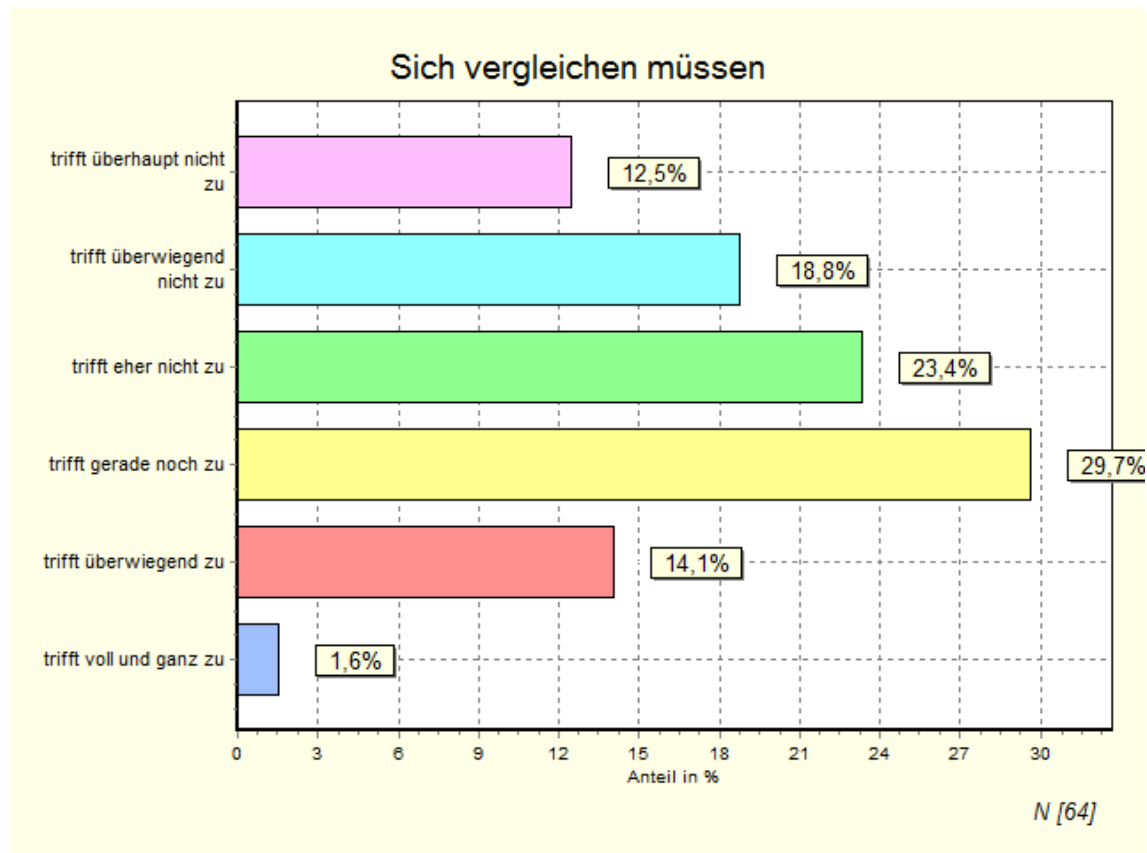


Abb. 38

Um dieses Merkmal differenzierter erfassen zu können, wurden weibliche und männliche Population ein weiteres Mal getrennt voneinander betrachtet. Es lässt sich für den männlichen Anteil der Stichprobe ein Mittelwert von 3,0 bei einer Standardabweichung von 1,60 errechnen. Diese Maßzahlen sowie Abbildung 39 sprechen dafür, dass für mehr als die Hälfte der befragten Männer der Schutzfaktor, sich nicht übermäßig vergleichen zu müssen, als vorhanden betrachtet werden kann. Für den weiblichen Teil der Stichprobe ergibt sich nach Umpolung ein Mittelwert von 3,21 bei einer Standardabweichung von 1,26. Hier halten sich positive und negative Merkmalsausprägungen beinahe die Waage; 47,2% geben an, sich in gewissem Maße ständig vergleichen zu müssen. Also ist dennoch für etwas mehr als die Hälfte offenbar ein wichtiger Schutzfaktor tendenziell vorhanden.

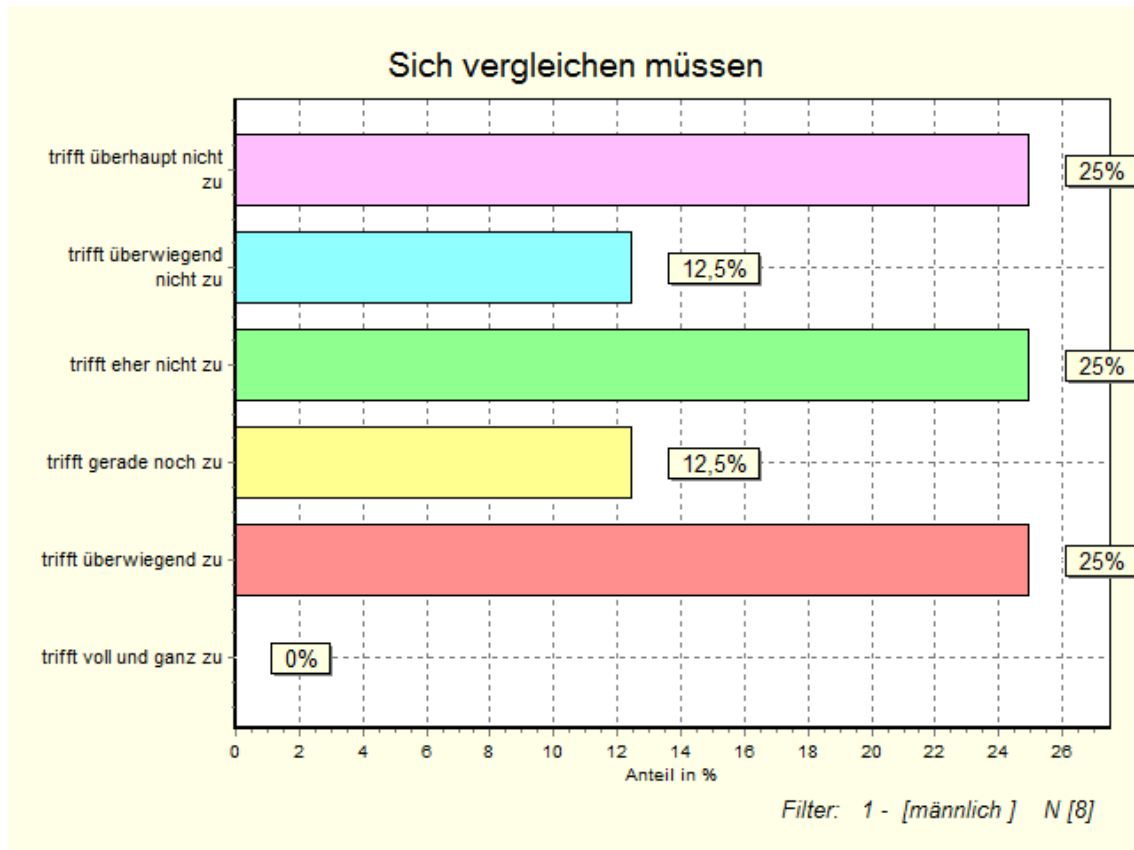


Abb. 39

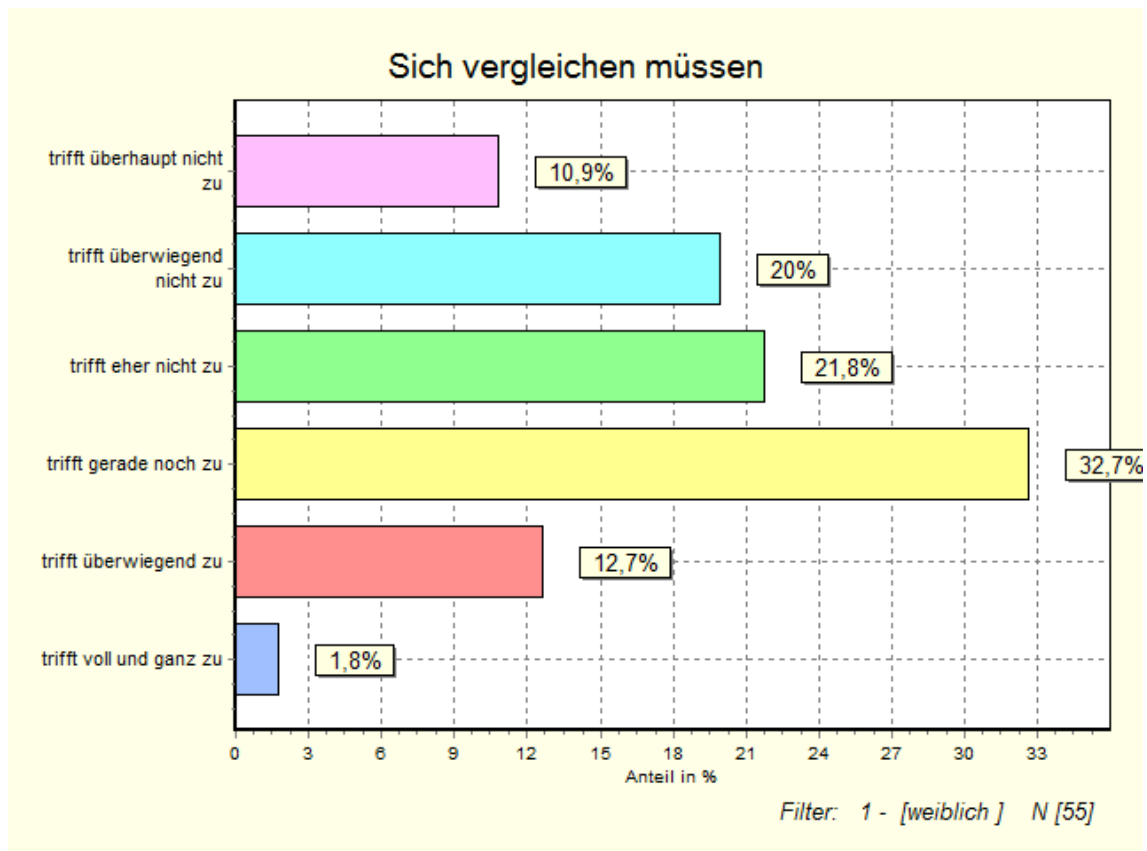
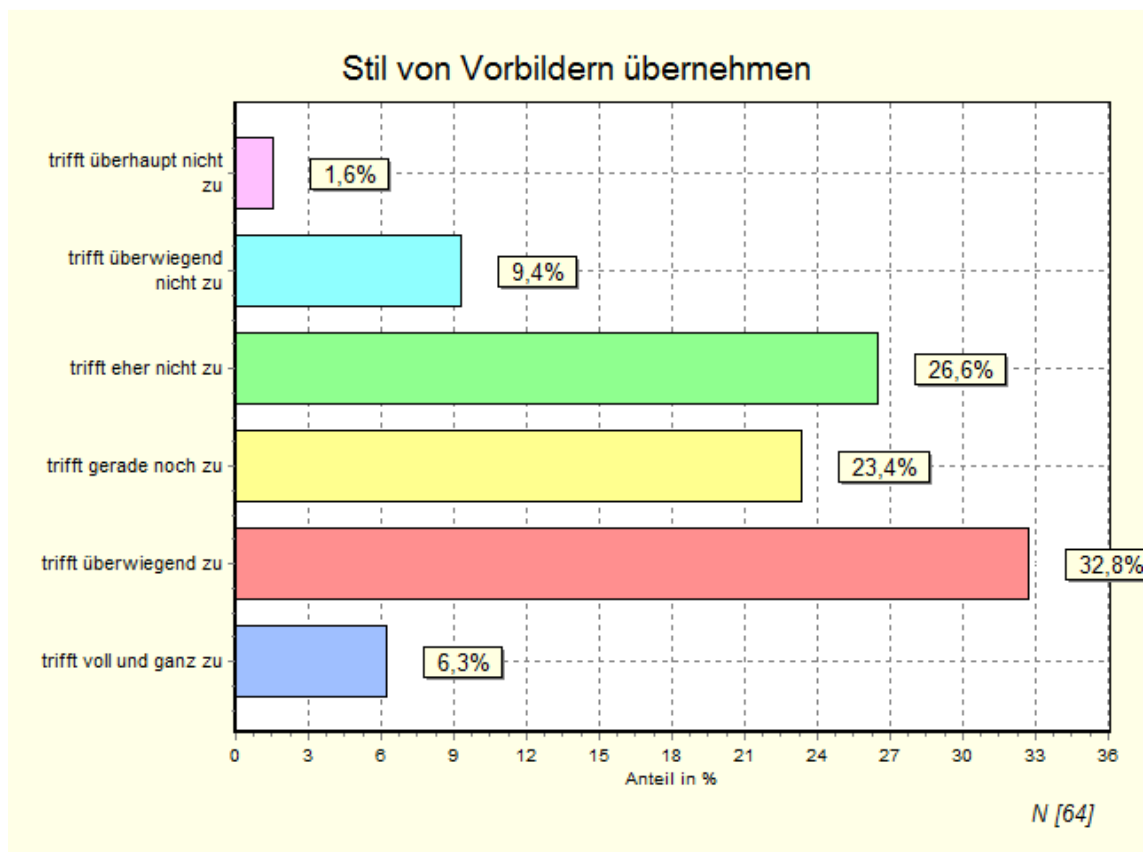


Abb. 40

Den Unterrichtsstil von Vorbildern nicht imitieren wollen

Inwieweit Studierende dazu neigen, sich an Idealbildern zu messen, zeigt sich auch anhand des Ausmaßes, in dem sie versuchen, den für gut befundenen Unterrichtsstil eines anderen Lehrers oder einer anderen Lehrerin zu übernehmen. Dies kann meines Erachtens auch eine hilfreiche Strategie sein; dennoch kann im Versuch, den Stil von anderen zu imitieren, auch ein Hinweis darauf gesehen werden, dass der eigenen Identität zu wenig Anerkennung gewährt wird. Der Mittelwert beträgt hier nach Umpolung 3,95. Die Standardabweichung ist mit 3,67 außergewöhnlich hoch und kommt dadurch zustande, dass jeweils extreme Positionen angegeben wurden. Dennoch ist die Angabe der zentralen Tendenz im negativen Bereich hier zutreffend. Dass die meisten Befragten sich bei der Unterrichtsgestaltung an anderen orientieren, wird in Abbildung 41 deutlich. In der Konsequenz muss hier eher das Fehlen eines Schutzfaktors bei den Absolventinnen und Absolventen angenommen werden.

**Abb. 41**

Es wird bei diesem Item wiederum eine Filterung der Ergebnisse vorgenommen. Für die Männer ergibt sich nach Umpolung ein Mittelwert von 3,2. Es scheint demnach, als würden sich die befragten Männer im Mittel tendenziell eher an Vorbildern orientieren, als dass sie dies nicht tun. Frauen scheinen dies in verstärktem Maße zu tun, was sich aus dem berechneten Mittelwert von 3,96 schlussfolgern lässt.

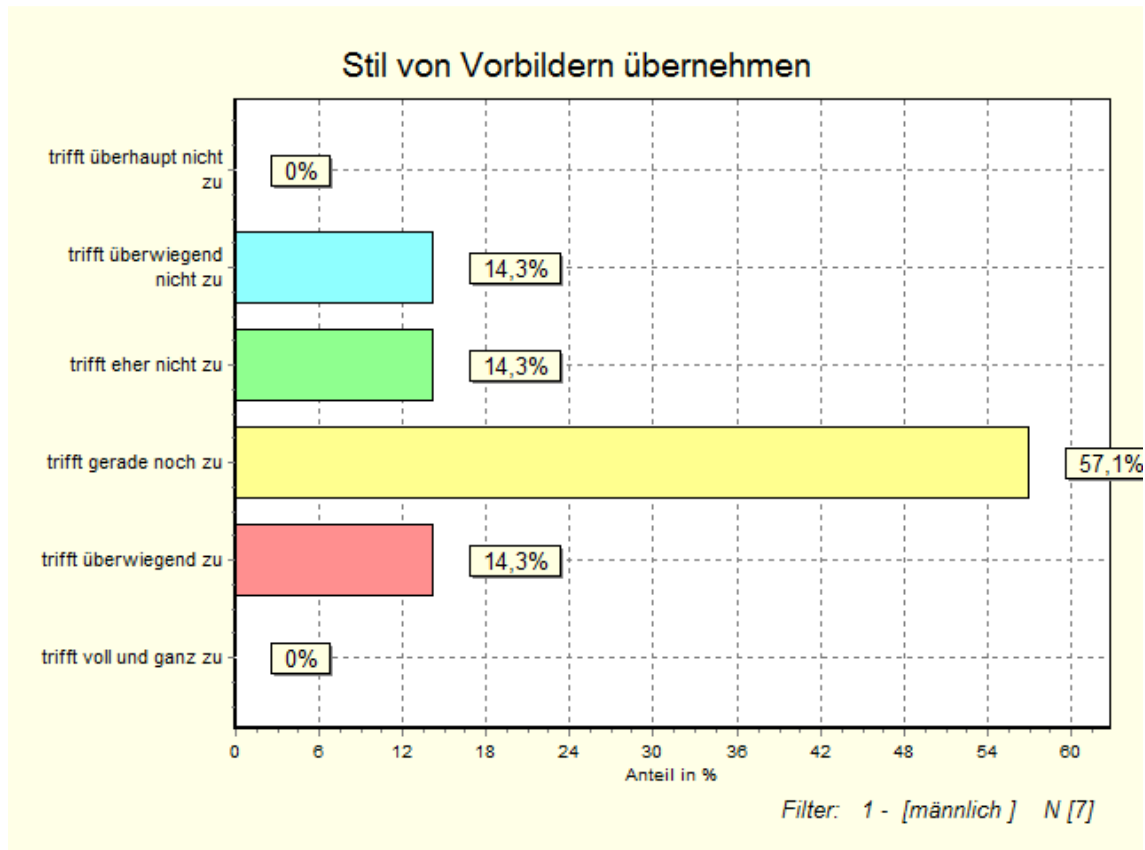


Abb. 42

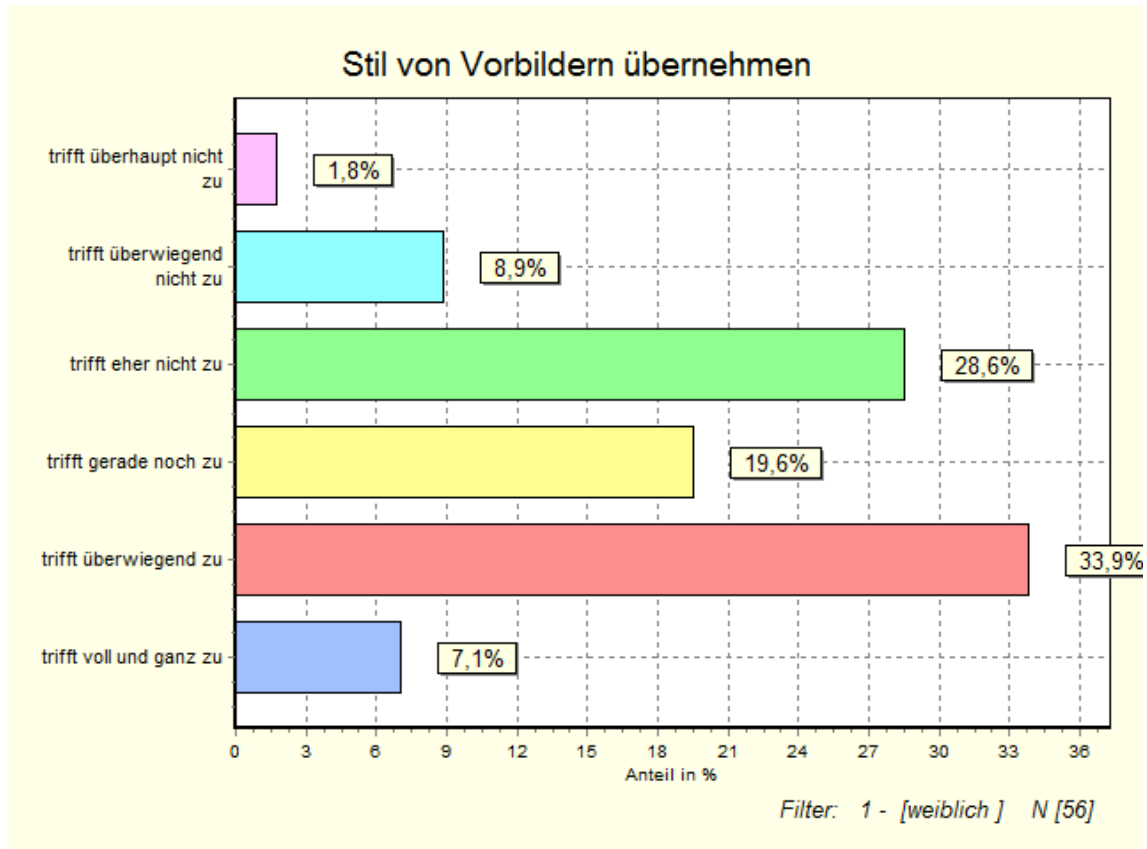


Abb. 43

Sich selbst genau so, wie man ist, in Ordnung finden

Das Ausmaß der Achtung und Wertschätzung der eigenen Person kommt zuvorderst in der Tatsache zum Ausdruck, dass man sich selbst so akzeptiert, wie man ist. Für den Großteil der befragten Studierenden scheint dies zuzutreffen, was in der nachfolgenden Abbildung deutlich zu sehen ist. Der Mittelwert für die gesamte Stichprobe beträgt für dieses Item 2,38; die Streuung ist gering, wie Abbildung 44 zeigt:

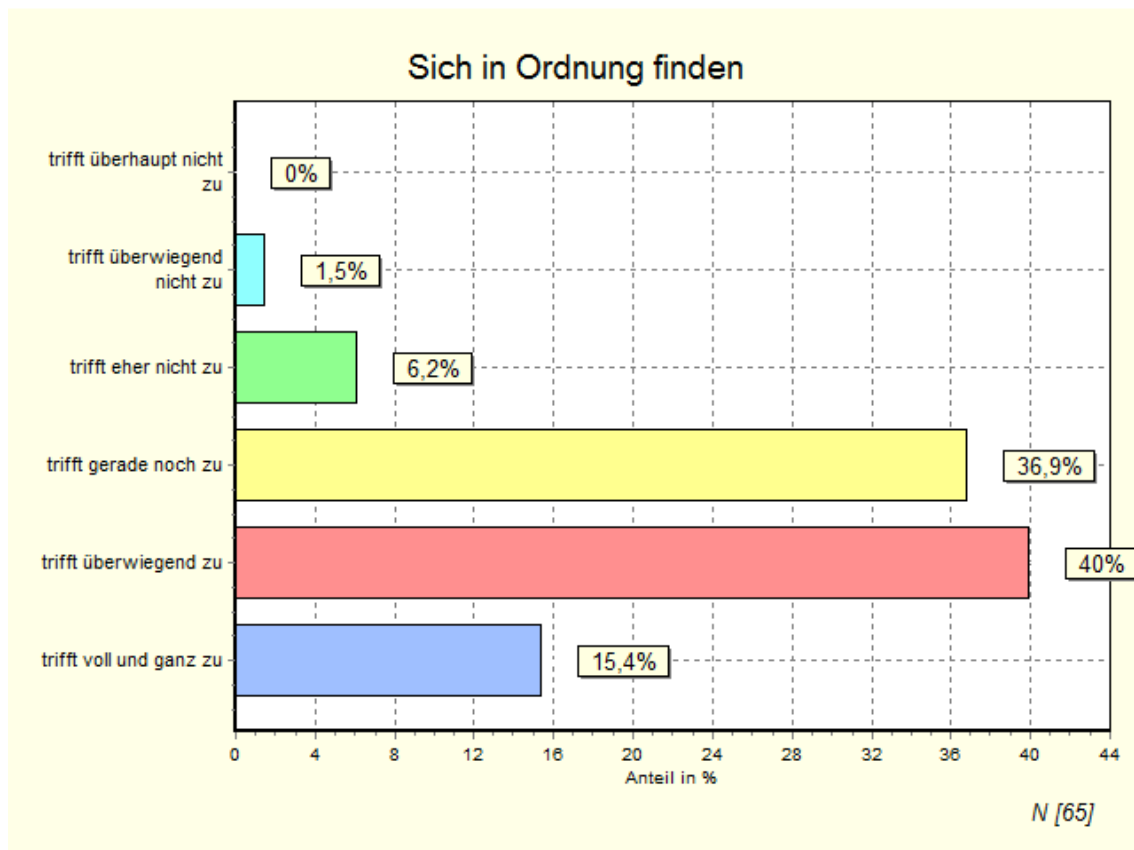
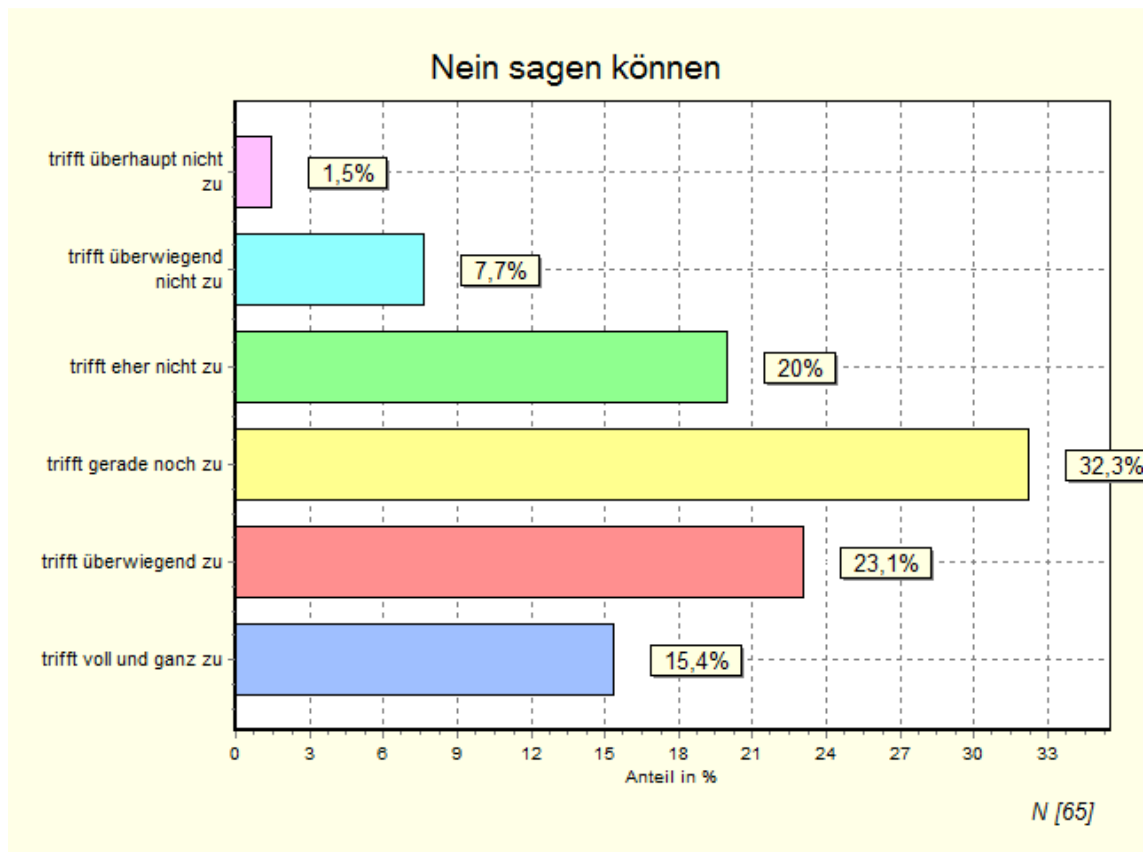


Abb. 44

Nein sagen können

Eine wichtige Ressource für Lehrkräfte besteht darin, in manchen Fällen problemlos auch einmal nein sagen zu können. In dieser Ressource, welche vor Überbeanspruchung schützen kann, tritt unter anderem wiederum das Ausmaß der Wertschätzung und Achtung der eigenen Person zutage (s. Kap. 3.2.2.1). Die Probanden dieser Untersuchung scheinen über diesen Schutzfaktor mehrheitlich zu verfügen: Mehr als 70% geben an, dass sie in gewissem Ausmaße in der Lage sind, Nein zu sagen. Das arithmetische Mittel postuliert mit 2,86 ebenfalls eine positive zentrale Tendenz. Vorhandene negative Merkmalsausprägungen erzeugen eine Standardabweichung von 1,22.

**Abb. 45**

Eine Aufschlüsselung nach Geschlechtern erfolgte auch für dieses Merkmal, da vor dem Hintergrund allgemeiner Erfahrung vermutet wurde, dass hier eventuell eine deutliche geschlechtsspezifische Ausprägung vorliegen könnte. Diese Vermutung wurde in dem Sinne bestätigt, dass das Neinsagen Frauen wohl schwieriger zu fallen scheint als Männern. Für die Frauen liegt der Mittelwert genau bei 3,0, bei den Männern beträgt er 2,12, was eine deutlich positivere Merkmalsausprägung aufzeigt. Letzten Endes kann aber davon ausgegangen werden, dass beide Geschlechter über diese wichtige Ressource verfügen.

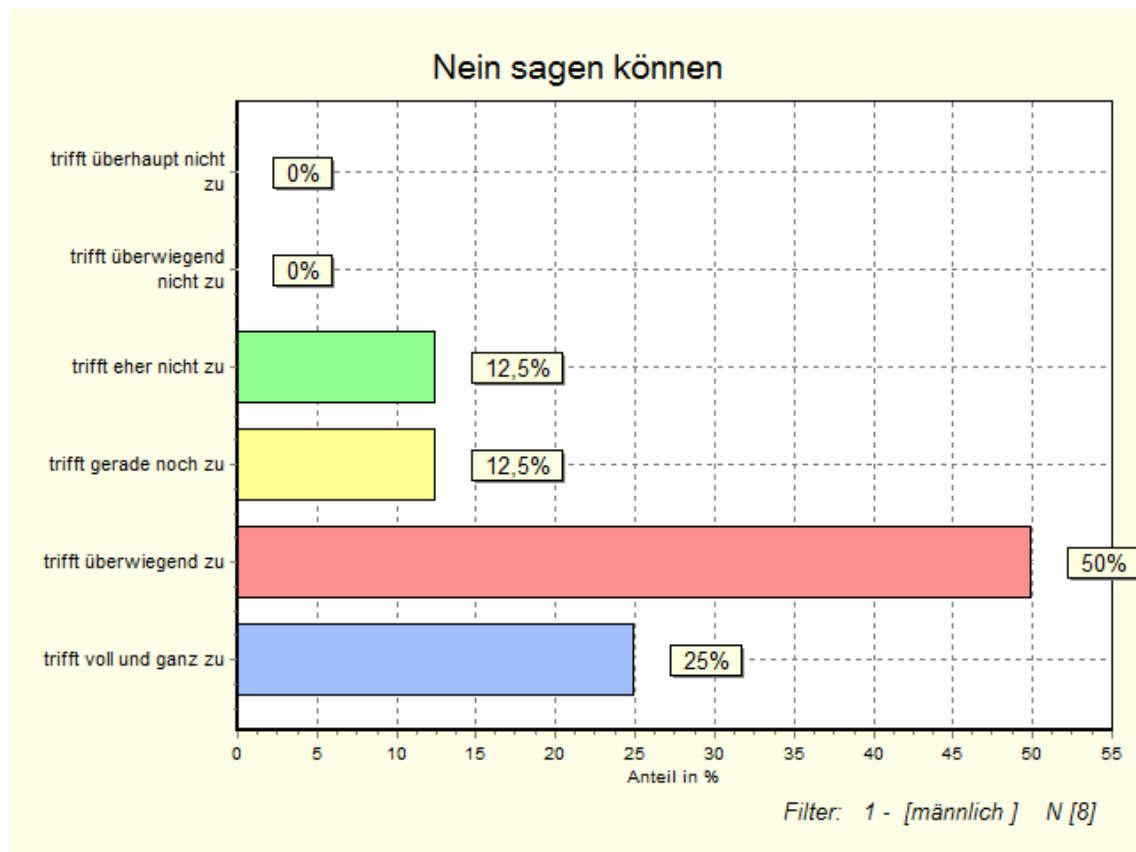


Abb. 46

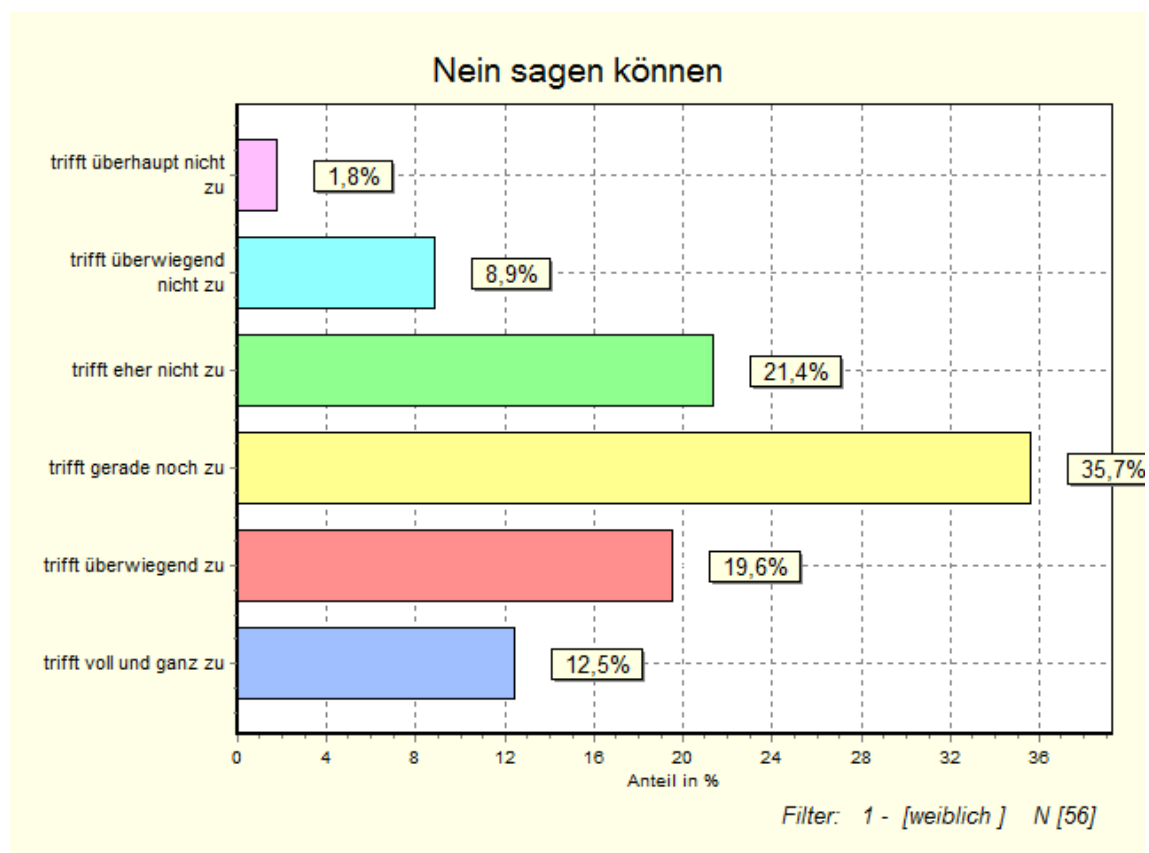
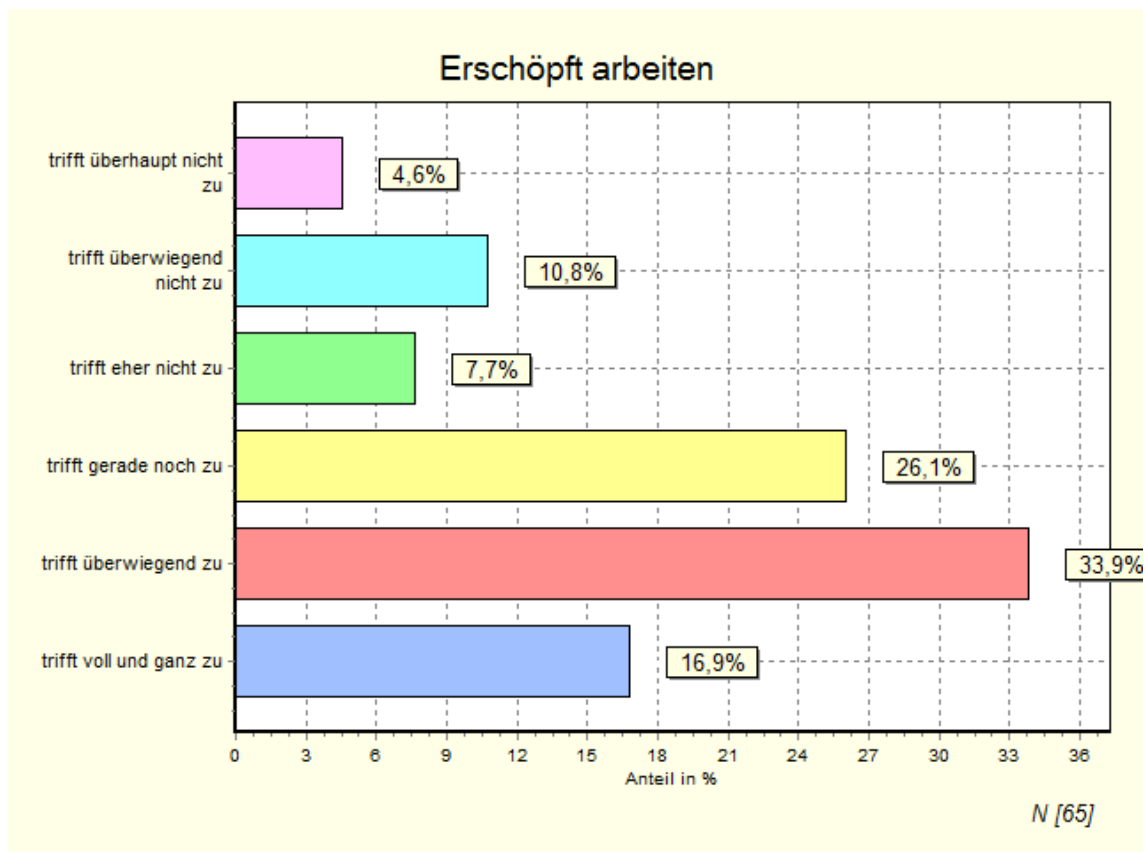


Abb. 47

Erschöpft nicht mehr arbeiten

Schutz vor Überbeanspruchung der eigenen Person bedeutet auch, dass persönliche Grenzen wahrgenommen und akzeptiert werden und beispielsweise nicht mehr gearbeitet wird, wenn bereits ein Erschöpfungszustand eingetreten ist (s. Kap. 3.2.2.1); auch, wenn sich dies wohl nicht durchweg realisieren lässt. Für die Befragten zeichnet sich bezüglich dieser Art der Selbstachtung eine bedenkliche Konstellation ab. Mit dem Mittelwert, der nach Umpolung bei 4,24 liegt und dessen Aussagekraft Abbildung 48 zu entnehmen ist, wird klar, dass die Merkmalsausprägung hier deutlich im negativen Bereich liegt. Der Großteil der Studierenden scheint also die eigenen Grenzen zeitweise zu überschreiten und auch dann noch zu arbeiten, wenn sich längst Erschöpfung bemerkbar macht. Hier fehlt offenbar eine wichtige Ressource.

**Abb. 48**

Es erfolgen die graphische Auswertung sowie die Berechnung des Mittelwertes und der Standardabweichung hier nochmals getrennt für beide Geschlechter. Für das männliche Geschlecht beträgt der Mittelwert nach Umpolung 4,25; im Mittel arbeiten die befragten Studenten also überwiegend noch, wenn sie bereits erschöpft sind. Mit 4,21 weist die mittlere Ausprägung der Frauen einen ähnlichen Wert auf. Beide Geschlechter scheinen hier über eine wichtige Ressource nur in begrenztem Maße zu verfügen, wie in den beiden nachfolgenden Abbildungen deutlich wird:

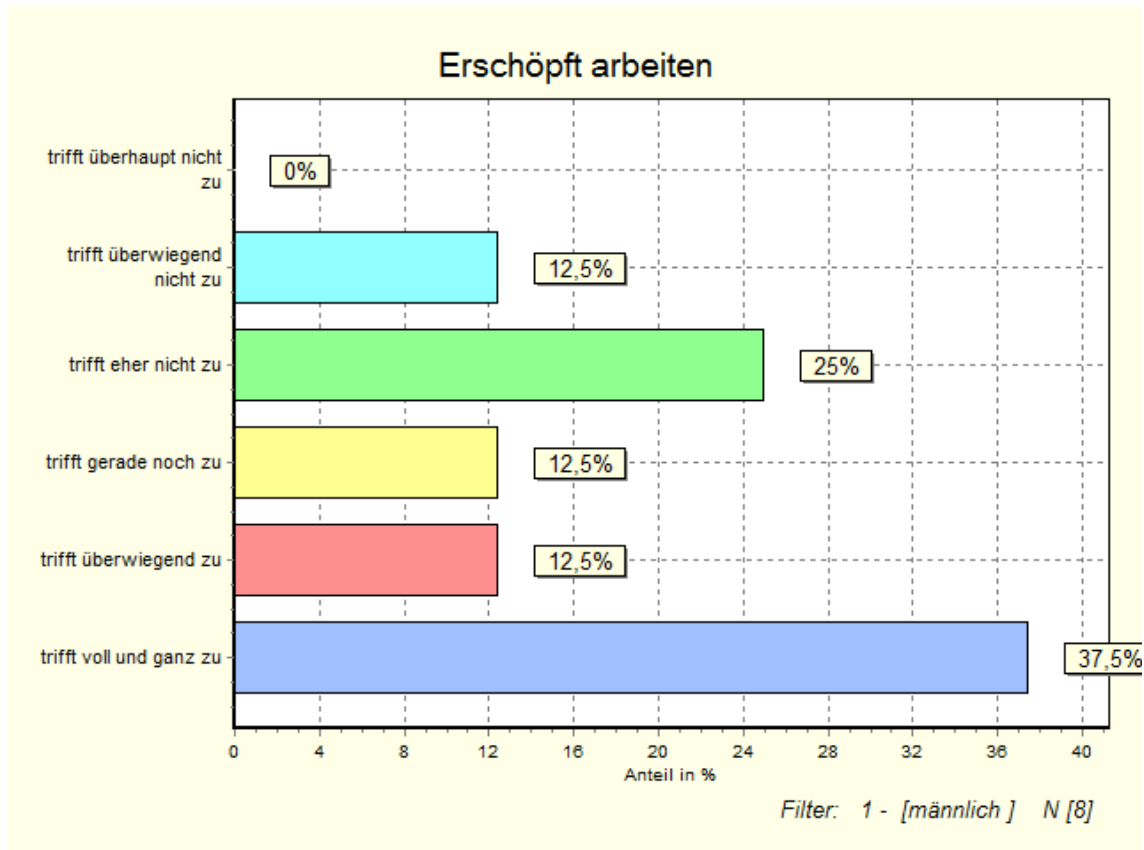


Abb. 49

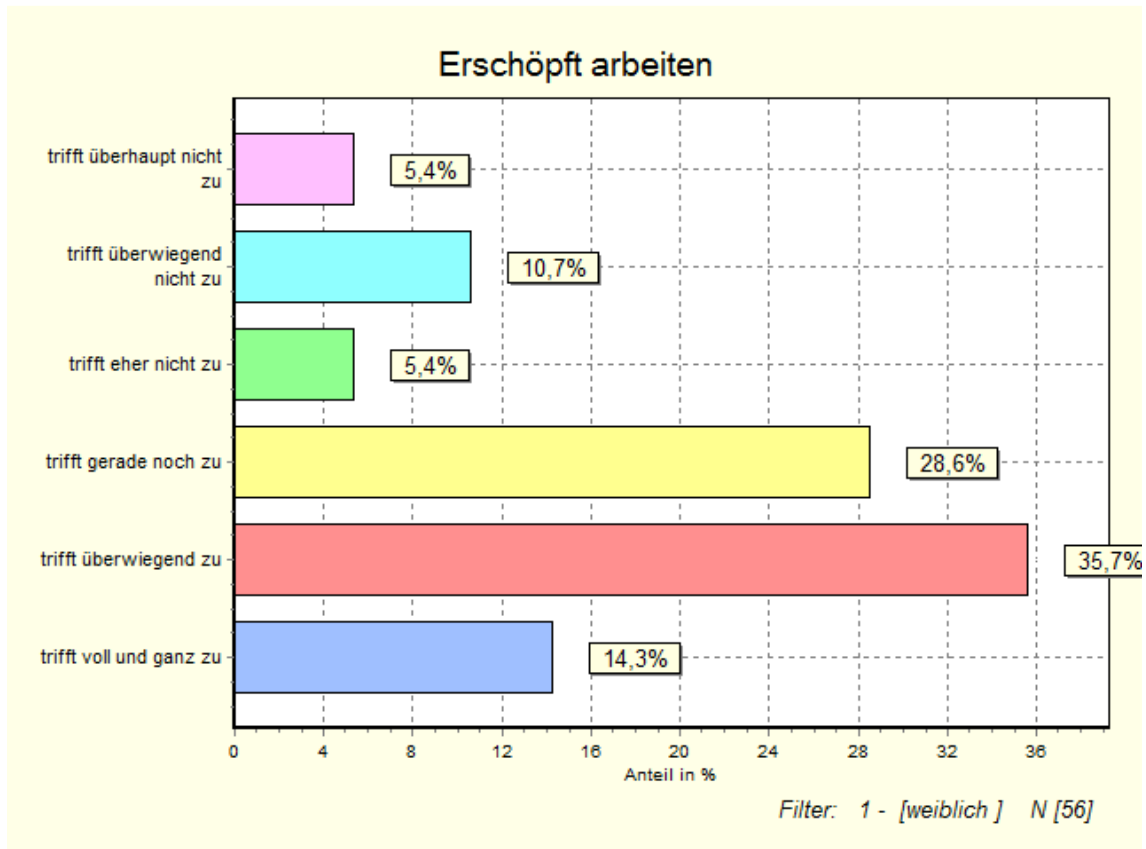


Abb. 50

Privatleben gegen Stress verteidigen

Um zu ermitteln, in welchem Maße die Absolventen in der Lage sind, ihr Privatleben gegen berufliche Überbeanspruchung zu schützen, wurden sie dazu befragt, inwiefern sie der Aussage zustimmen würden, dass sie bei Stresssituationen ihr Privatleben einschränken müssen. Auch hier musste zur Ermittlung eines vergleichbaren Mittelwertes eine Umpolung erfolgen. So konnte der Mittelwert von 3,69 errechnet werden. Dieser spricht übereinstimmend mit Abbildung 51 dafür, dass die Probanden tendenziell eher dazu neigen, ihr Privatleben bei Stress hintanzustellen als es zu schützen. Hierbei muss in gewissem Maße bedacht werden, dass eine Einschränkung in manchen Fällen eventuell auch unvermeidlich sein kann; dennoch ist eine solche Grundhaltung ein Hinweis auf eine Tendenz zur Überbeanspruchung.

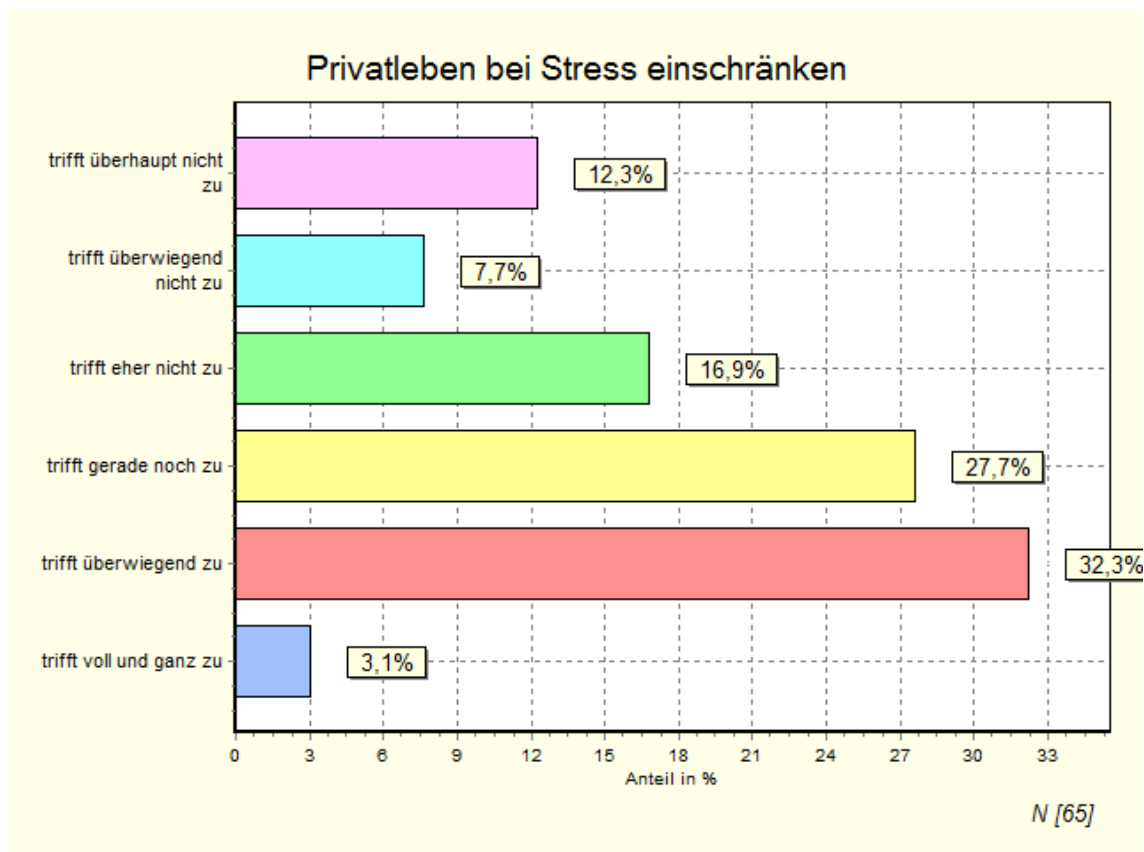


Abb. 51

Für die getrennte Betrachtung nach Geschlechtern ergibt sich folgendes Bild: Der Mittelwert liegt für den Schutz des Privatlebens bei den männlichen Probanden bei 2,50, was eigentlich positiv zu werten wäre; jedoch muss hier die Beeinträchtigung der Aussagekraft durch den Wert der Standardabweichung von 1,71 beachtet werden. Abbildung 52 zeigt dies auf: Exakt 50% scheinen dazu zu neigen, ihr Privatleben in stressigen Situationen einzuschränken, während auch 50% dieses zu schützen scheinen. Für den männlichen Teil der Stichprobe ergibt sich also das Bild, dass die

überprüfte Ressource lediglich für die Hälfte als eher vorhanden aufgefasst werden kann. Für die weiblichen Probanden ergibt sich ein arithmetisches Mittel von 3,73 bei einer Standardabweichung von 1,36. Wie auch in der betreffenden Graphik deutlich wird, neigen die befragten Absolventinnen folglich im Durchschnitt gerade noch beziehungsweise überwiegend dazu, ihr Privatleben bei Stress zu vernachlässigen und verfügen eher nicht über die Ressource des Schutzes vor Überbeanspruchung, was in einem von Stress geprägten Beruf wie dem des Lehrers durchaus problematische Folgen nach sich ziehen könnte.

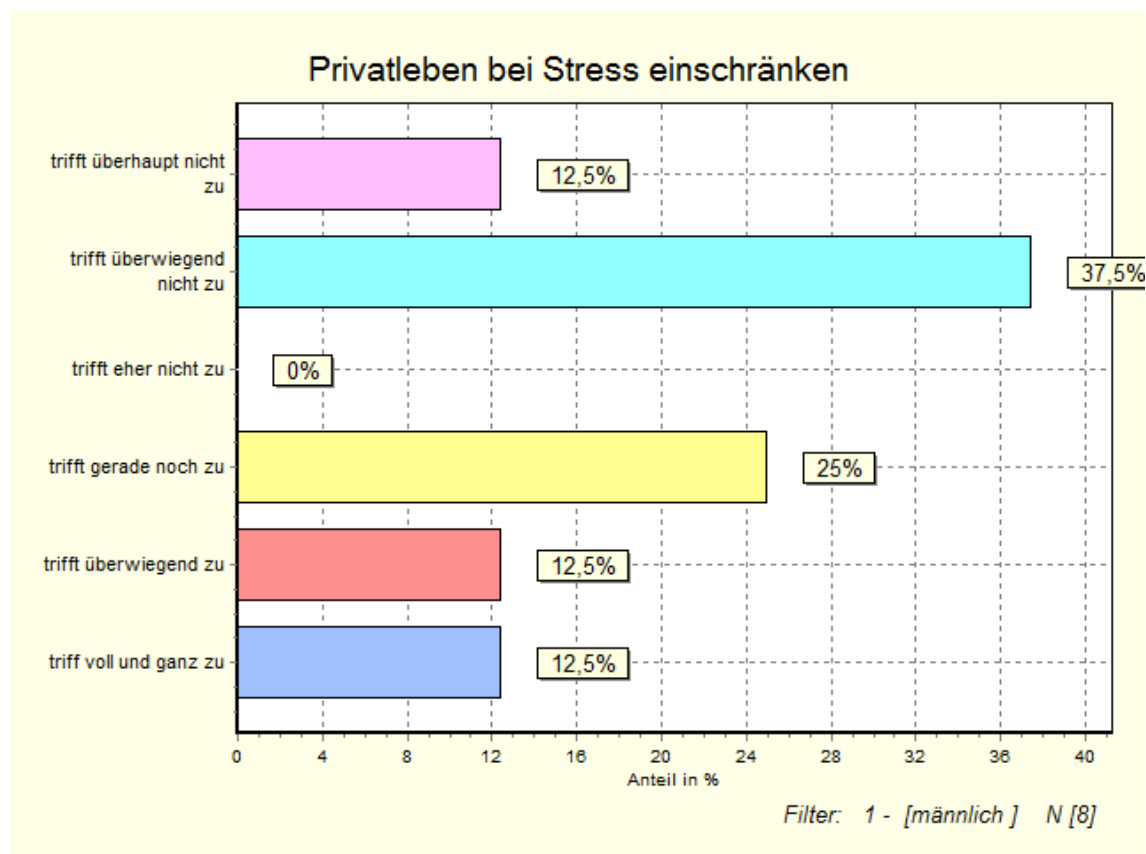
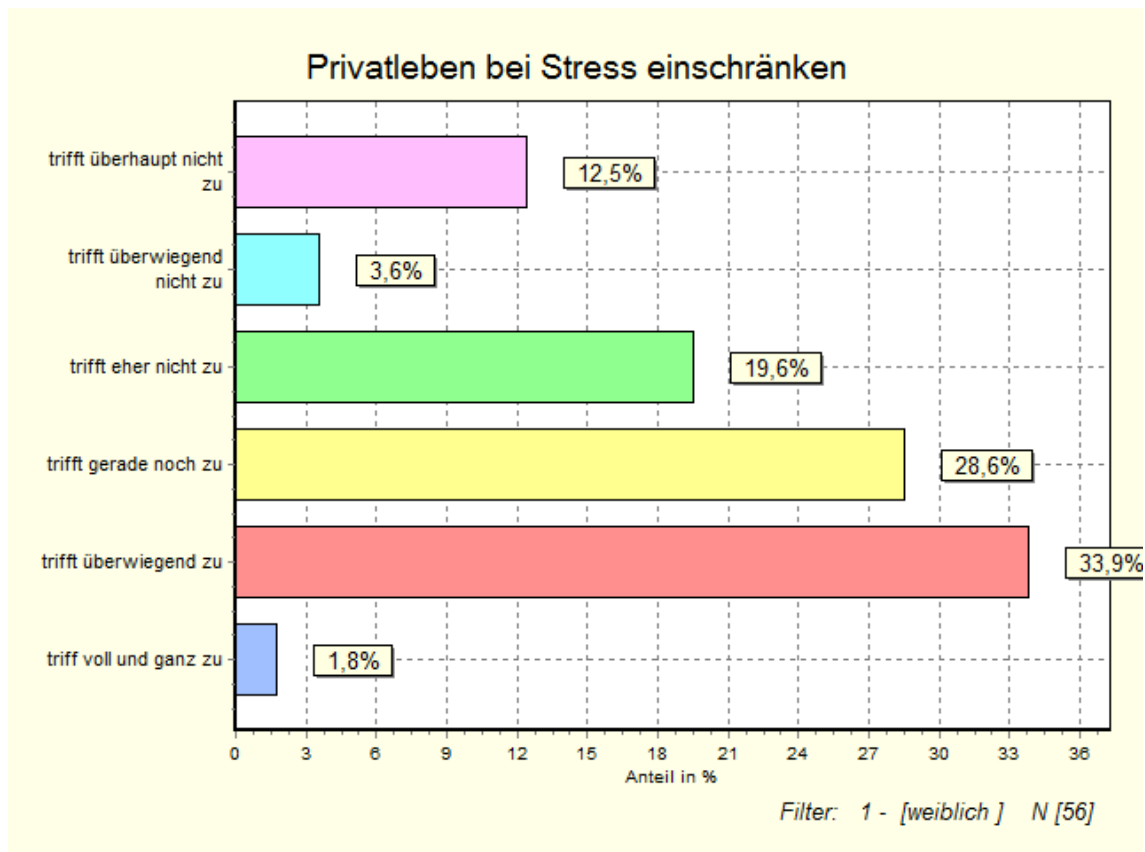


Abb. 52

**Abb. 53**

An dieser Stelle soll ein Überblick über die gesamte umfangreiche Unterkategorie Identität/Identifikation vermittelt werden. Berechnet man das arithmetische Mittel aus allen bisher vorliegenden Mittelwerten dieser Subkategorie, so ergibt sich ein Wert von 2,96. Dies ist ein Wert, der nicht eindeutig im positiven Bereich liegt, was aufzeigt, dass der gesamte Bereich der Identität beziehungsweise Identifikation bei den befragten Studentinnen und Studenten nicht durchgängig als stabil und positiv ausgeprägt betrachtet werden kann. Es spiegeln sich die zahlreichen Items, für die sich bedenkliche Ausprägungen ergeben haben, in diesem Wert wider. Da in dieser Unterkategorie zahlreiche Items vorhanden waren, bei denen hohe Skalenwerte einer niedrigen Ausprägung entsprechen, werden nachfolgend nicht alle erfassten Ausprägungen in einem einzigen Schaubild gekoppelt, sondern es werden diejenigen Items, bei denen die Skalenwerte umgepolt werden müssen, in einem ersten Schaubild separat zusammengefasst. Die darauffolgende Abbildung enthält die graphischen Darstellungen derjenigen Items, bei denen es keiner Umpolung der Skalenwerte bedarf.

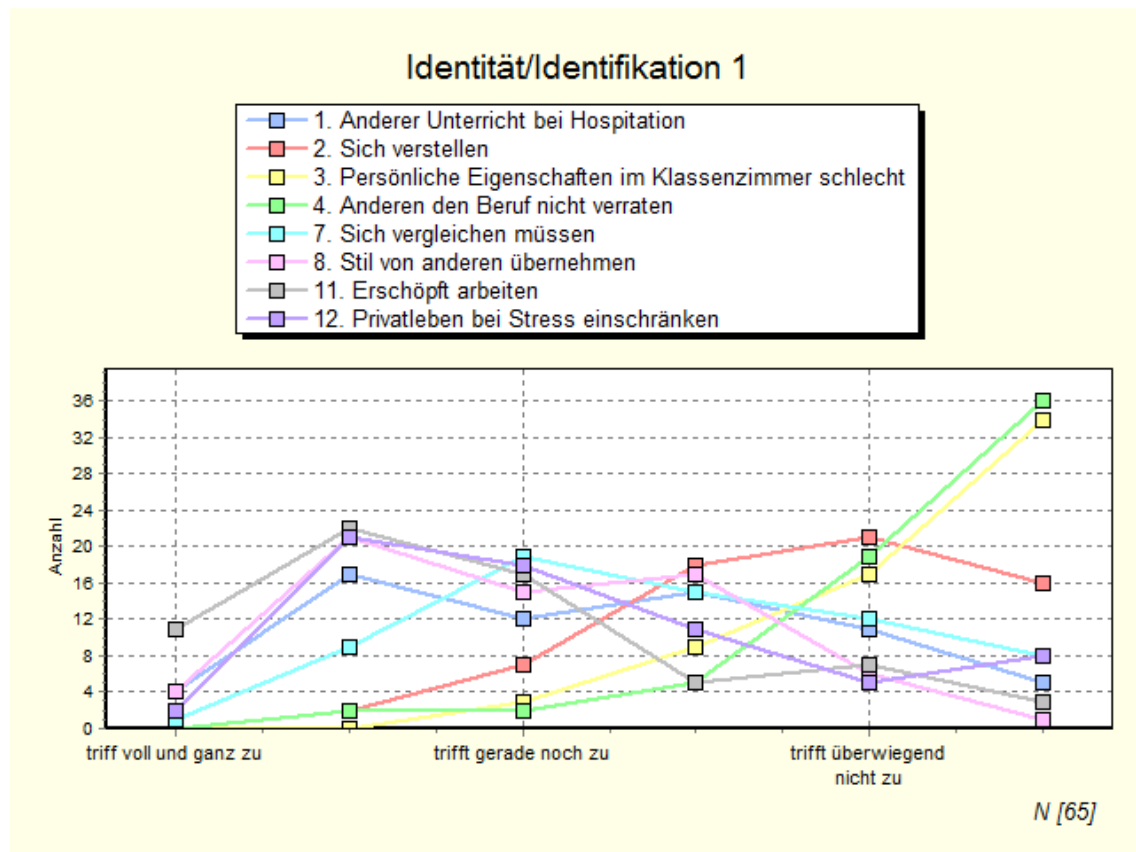


Abb. 54: →Hohe Skalenwerte entsprechen einer niedrigen Merkmalsausprägung!

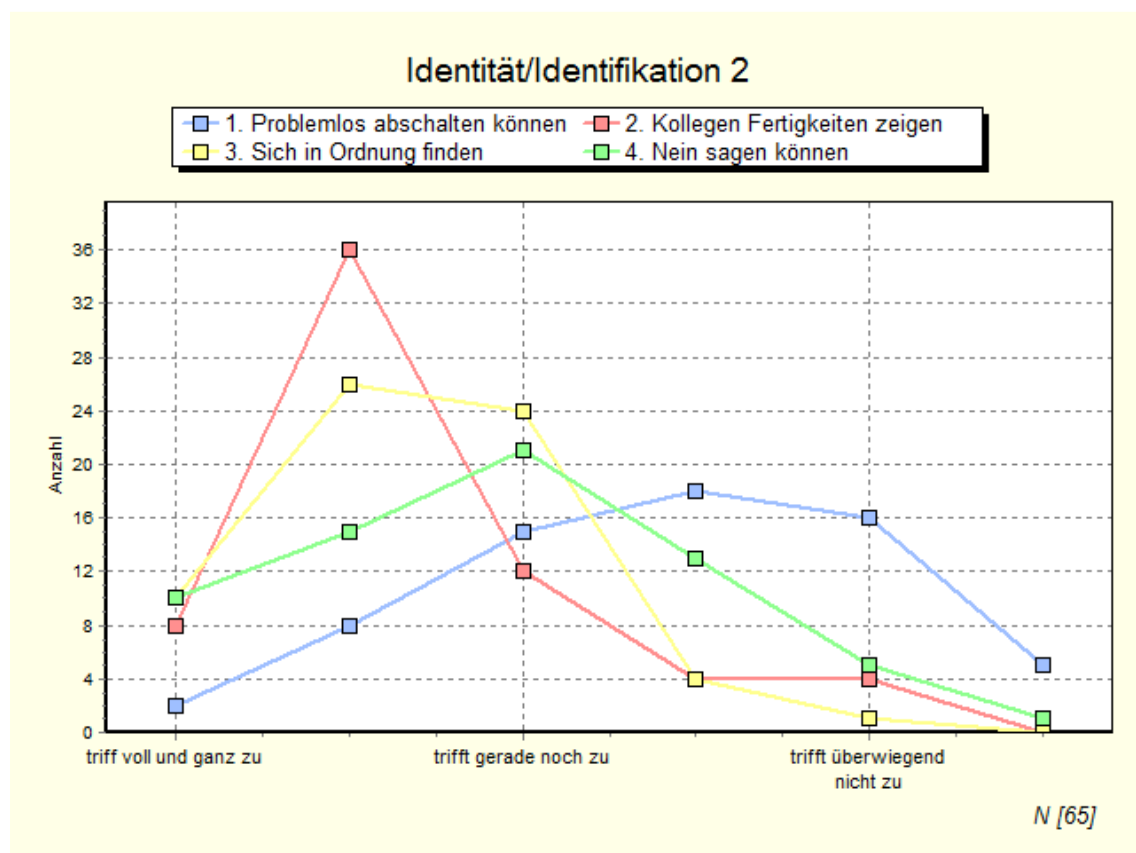
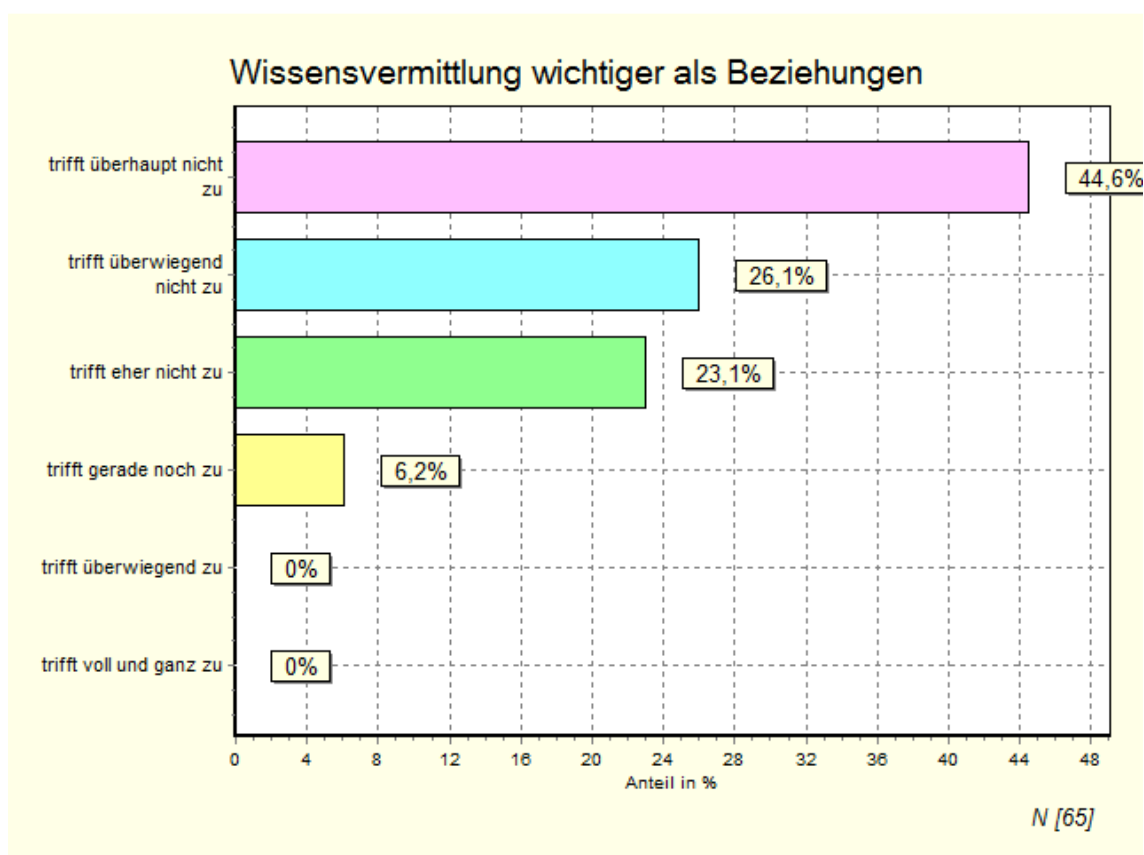


Abb. 55

FÄHIGKEIT ZU SCHULISCHER BEZIEHUNGSARBEITBeziehungsarbeit als Basis für Wissensvermittlung betrachten

Inwieweit die befragten Studierenden schulische Beziehungsarbeit als wichtig erachten und sich nicht hinter der Stoffvermittlung verstecken, sollte ermittelt werden, indem die Studierenden eine Einschätzung bezüglich der Relevanz von Wissensvermittlung und Beziehungsarbeit vornahmen. Eine Umpolung der Skala ist bei diesem Item notwendig. Hernach ergibt sich ein arithmetisches Mittel von 1,90 bei geringer Standardabweichung von 0,96. Die Studierenden verfügen also mehrheitlich über die Einsicht, dass schulische Beziehungsarbeit die Basis für erfolgreiche Wissensvermittlung darstellt, und damit über eine wesentliche Ressource.

**Abb. 56**Leistungen von Schülerinnen und Schülern einfordern können

Eine wichtige Kompetenz, über die Lehrkräfte verfügen sollten, ist das Wahrnehmen ihrer Führungsposition. Weniger günstig ist es, wenn Lehrkräfte stets befürchten, sich bei Schülerinnen und Schülern unbeliebt zu machen, und aus diesem Grunde nur ungerne Leistungen von diesen einfordern (s. Kap. 3.2.2.2). Bei den in der vorliegenden Untersuchung befragten Studierenden ist dies offenbar zum großen Teil nicht der Fall. Nach Umpolung beträgt der berechnete Mittelwert 1,65. Die Graphik verdeutlicht dies: Hier geben beinahe 50% aller Befragten an, dass der Verzicht auf das Einfordern von

Leistung auf sie überhaupt nicht zutrifft. Insofern kann hier vom Vorhandensein einer wichtigen Ressource ausgegangen werden.

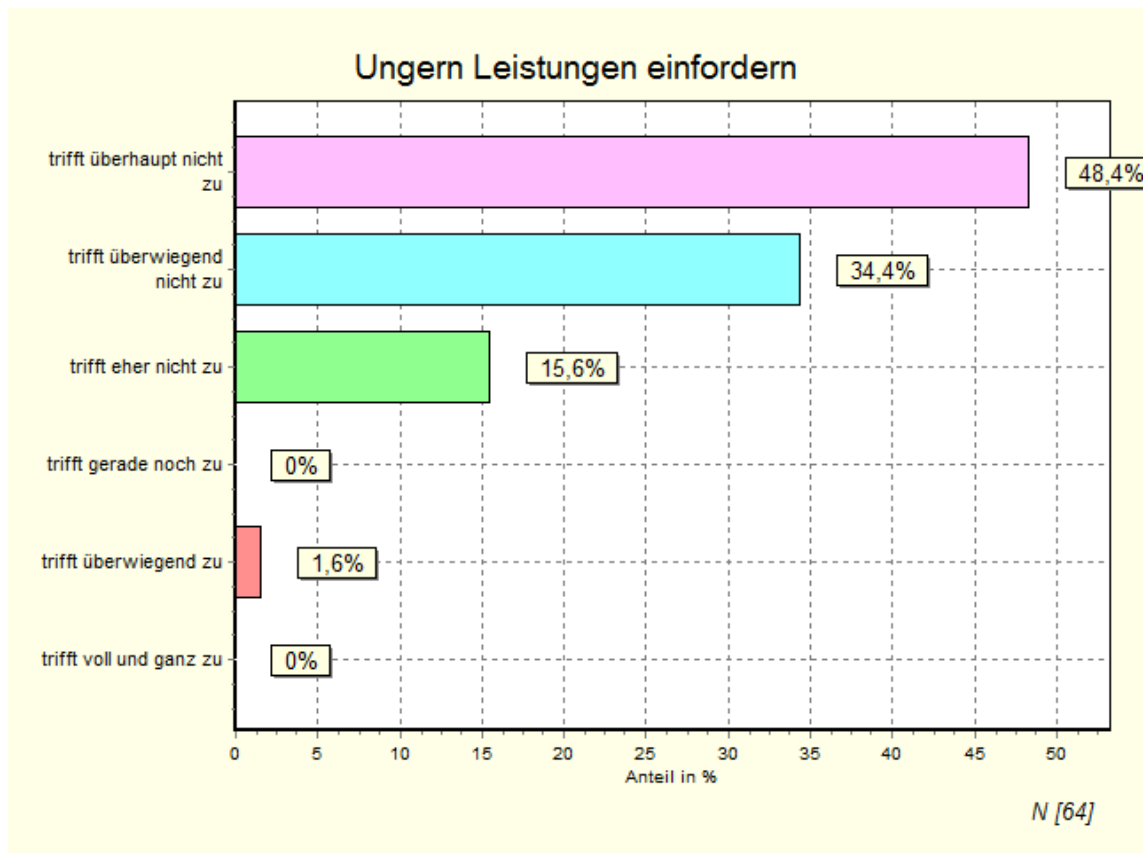


Abb. 57

Bereitschaft zur Kooperation mit Eltern

Auch in der Elternarbeit ist die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Führung zentral (s. Kap. 3.2.2.2). Ein erstes Item, das diese erfassen soll, besteht in der Hoffnung der Studierenden, von Eltern verschont zu bleiben, die sich in ihren Unterricht einmischen wollen. Nach Umpolung beträgt das arithmetische Mittel der Merkmalsausprägung 3,36 bei einer nicht zu vernachlässigenden Standardabweichung von 1,57. Wie auch die nachfolgende Graphik zeigt, sind die Antworten hier sehr breit gestreut. Insgesamt 49,2% scheinen in gewissem Maße bereit zur Kooperation mit Eltern; etwas mehr als die Hälfte der Befragten stimmen jedoch der Aussage zu, am liebsten verschont bleiben zu wollen, was mit Blick auf die Relevanz der Elternarbeit relativ bedenklich erscheint.

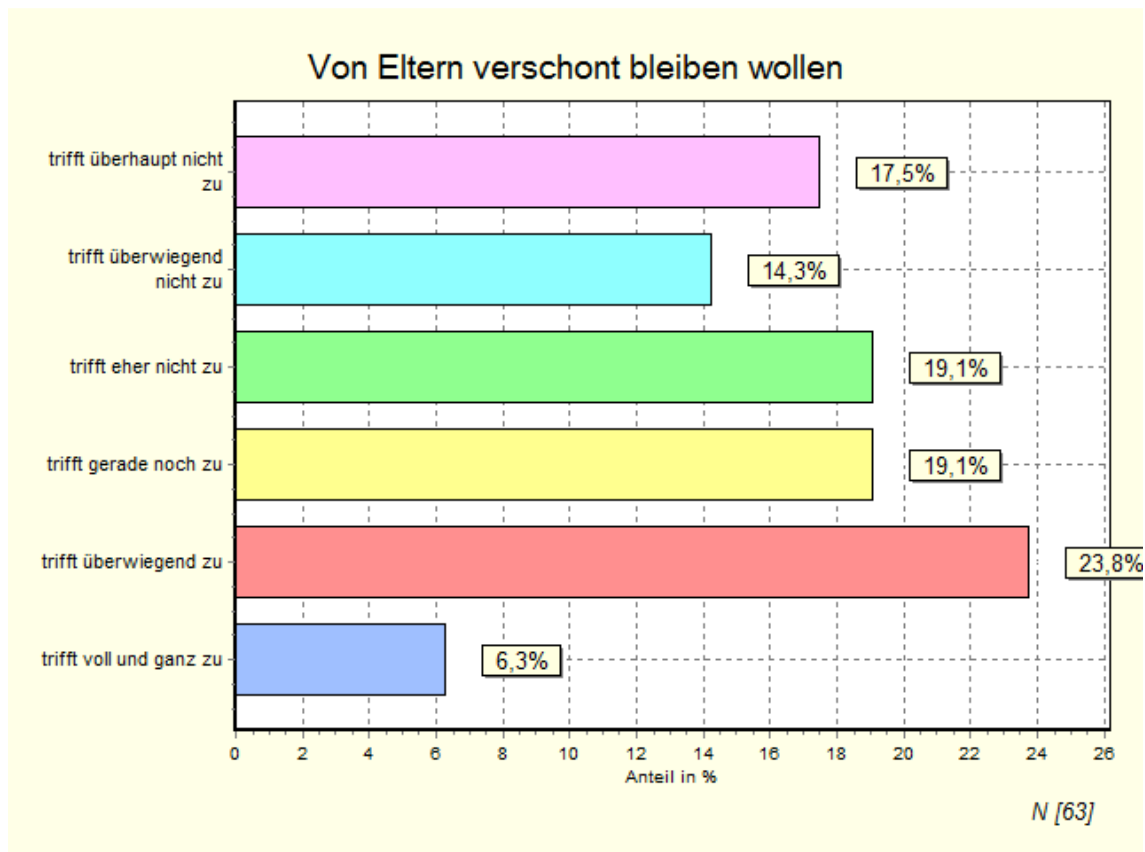


Abb. 58

Aus diesem Grund erfolgt erneut eine geschlechtsspezifische Betrachtung. Für die männlichen Probanden liegt das arithmetische Mittel nun mit 2,71 eher im positiven Bereich, allerdings wirkt sich die relativ hohe Standardabweichung von 2,14 auf diesen Wert aus. Bei Betrachtung der Abbildung 59 werden die gespaltene Meinung innerhalb der männlichen Stichprobe sowie die Tatsache, dass fast 60% der männlichen Probanden hoffen, der Einmischung vonseiten der Eltern zu entgehen, offenkundig. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass eine eher geringe Kooperationsbereitschaft gegenüber Eltern im männlichen Teil der Stichprobe vorhanden ist. Die weiblichen Probanden liegen im Mittel bei 3,34; die nachfolgende Graphik zeigt allerdings deutlich, dass das Meinungsbild hier im Gegensatz zu dem der Männer einerseits differenzierter und andererseits etwas positiver ausfällt: Etwas mehr als die Hälfte der Studentinnen scheint die Kooperation mit potentiell schwierigen Eltern nicht zu scheuen.

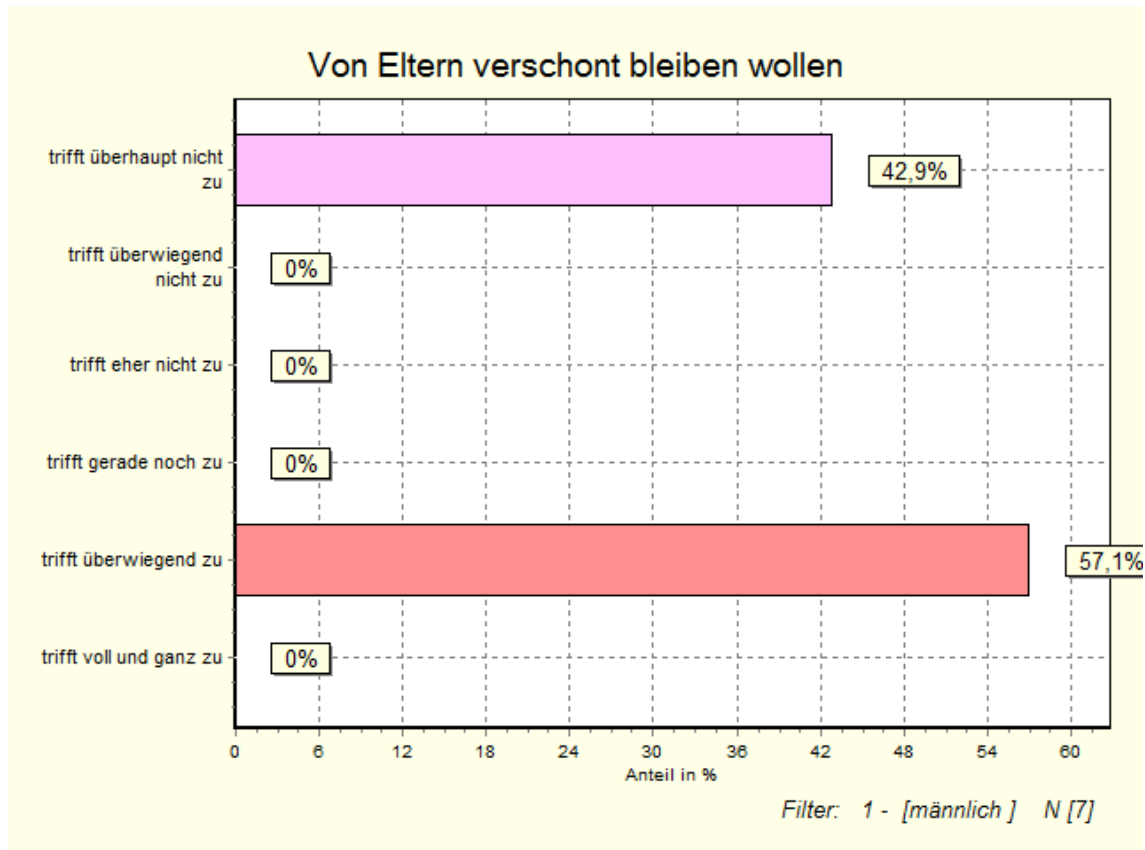


Abb. 59

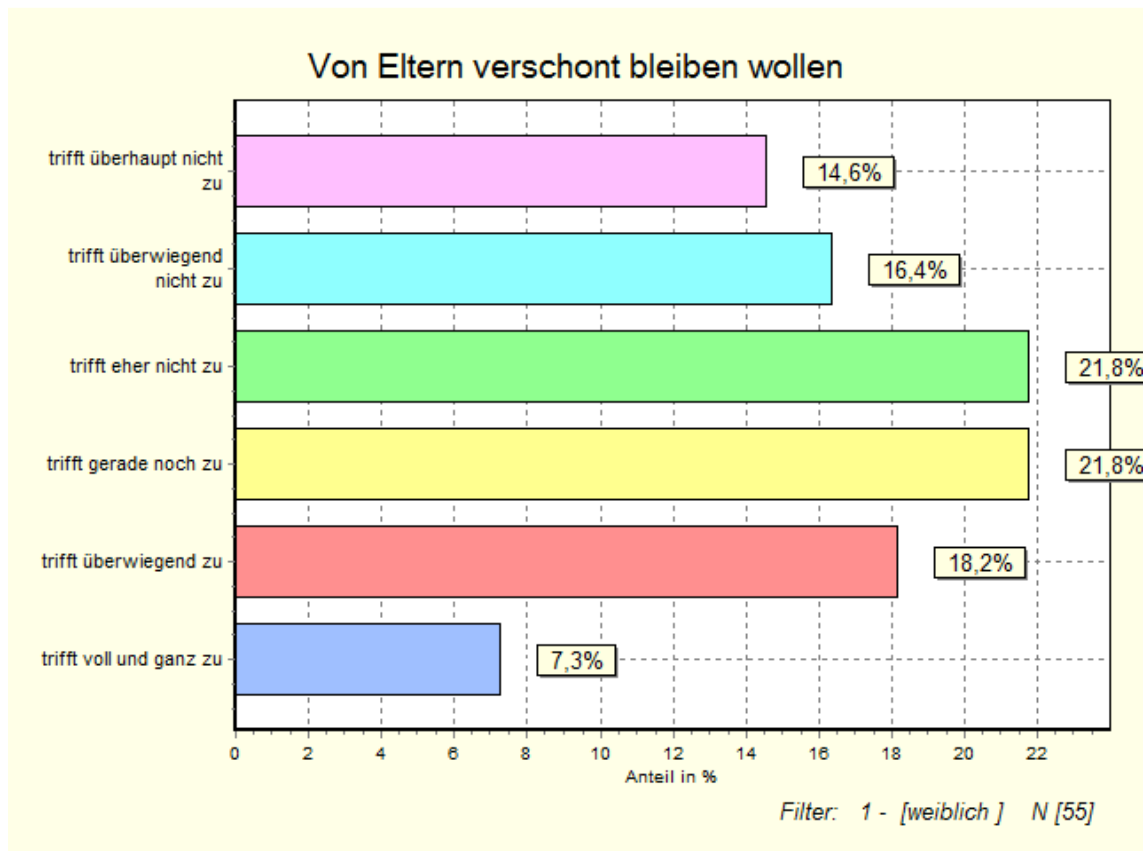


Abb. 60

Eltern eigene Wege und Ziele deutlich machen können

Ein weiteres Item, welches die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Führung in der Elternarbeit untersuchen sollte, widmet sich der Frage, inwieweit Studierende sich dazu in der Lage fühlen, Eltern ihre eigenen Wege und Ziele deutlich zu machen. Der berechnete Mittelwert der prozentualen Verteilung beträgt hier 2,73. Dieser entspricht dem, was der graphischen Darstellung der Werte in Abbildung 61 entnommen werden kann: Der Großteil der befragten Studierenden scheint sich gerade noch beziehungsweise überwiegend als fähig zur Veranschaulichung und Konkretisierung eigener Ziele einzustufen.

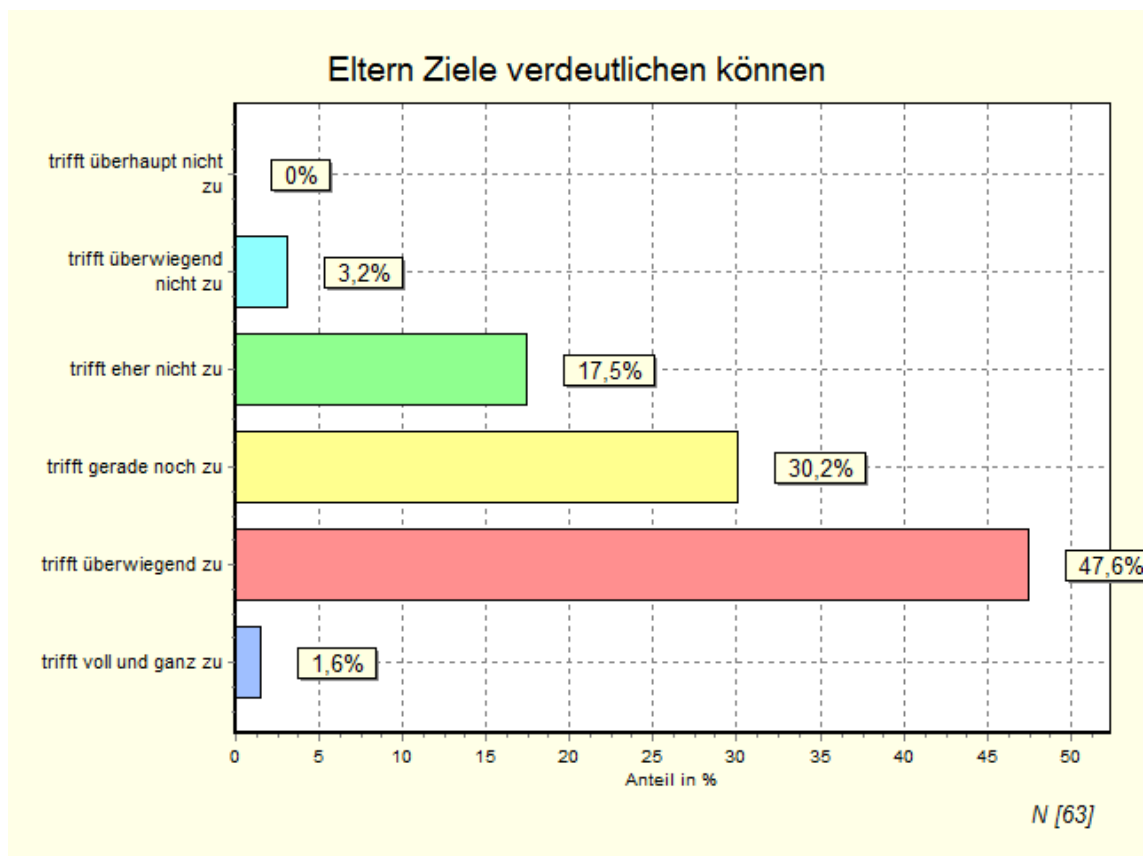
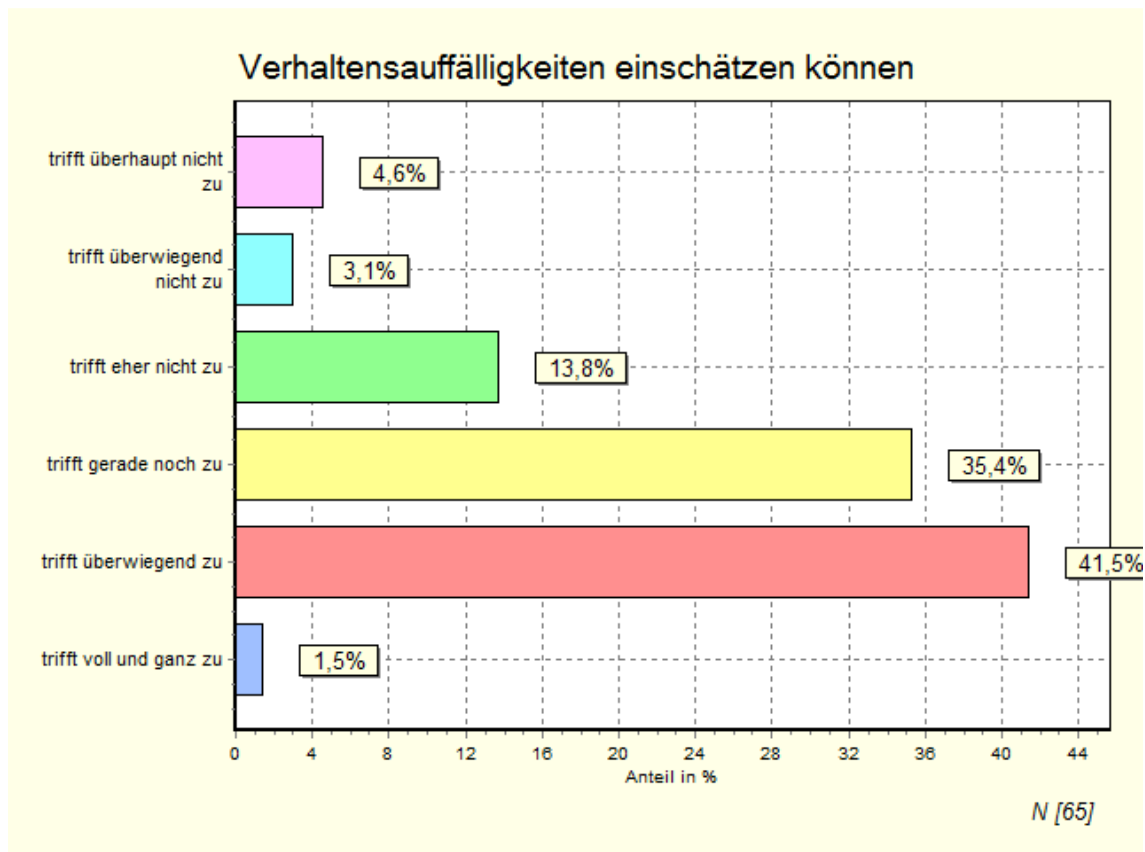


Abb. 61

Verhaltensauffälligkeiten richtig einschätzen können

Eine wichtige Ressource insbesondere in Anbetracht des schwierigen Verhaltens zahlreicher Schülerinnen und Schüler ist es, diese Verhaltensauffälligkeiten richtig einschätzen und konsequent handeln zu können, um im Unterricht Situationen herstellen zu können, die Lernen ermöglichen (s. Kap. 3.2.2.2). Dies ist auch eine Voraussetzung, die in der Folge den Beziehungsaufbau zu Schülerinnen und Schülern ermöglicht. Zum großen Teil scheinen sich die Studierenden diesbezüglich kompetent zu fühlen, was auch anhand des arithmetischen Mittels von 2,89 sowie in Abbildung 62 deutlich wird.

**Abb. 62**

Für die gesamte Unterkategorie der Fähigkeit zu schulischer Beziehungsarbeit bietet sich folgender Überblick: Der Mittelwert, der sich insgesamt berechnen lässt, beträgt 2,50, was resümierend den Schluss zulässt, dass die Fähigkeit zu schulischer Beziehungsarbeit überwiegend beziehungsweise gerade noch vorhanden ist. Wenn man bedenkt, dass sich die relativ bedenkliche Ausprägung des Merkmals der Kooperationsbereitschaft mit Eltern in diesem Wert niederschlägt, so ist diese Unterkategorie bis auf jene Ausnahme als relativ stabil einzustufen. In der nachfolgenden Graphik wird dies anhand einer Kopplung nochmals verdeutlicht:

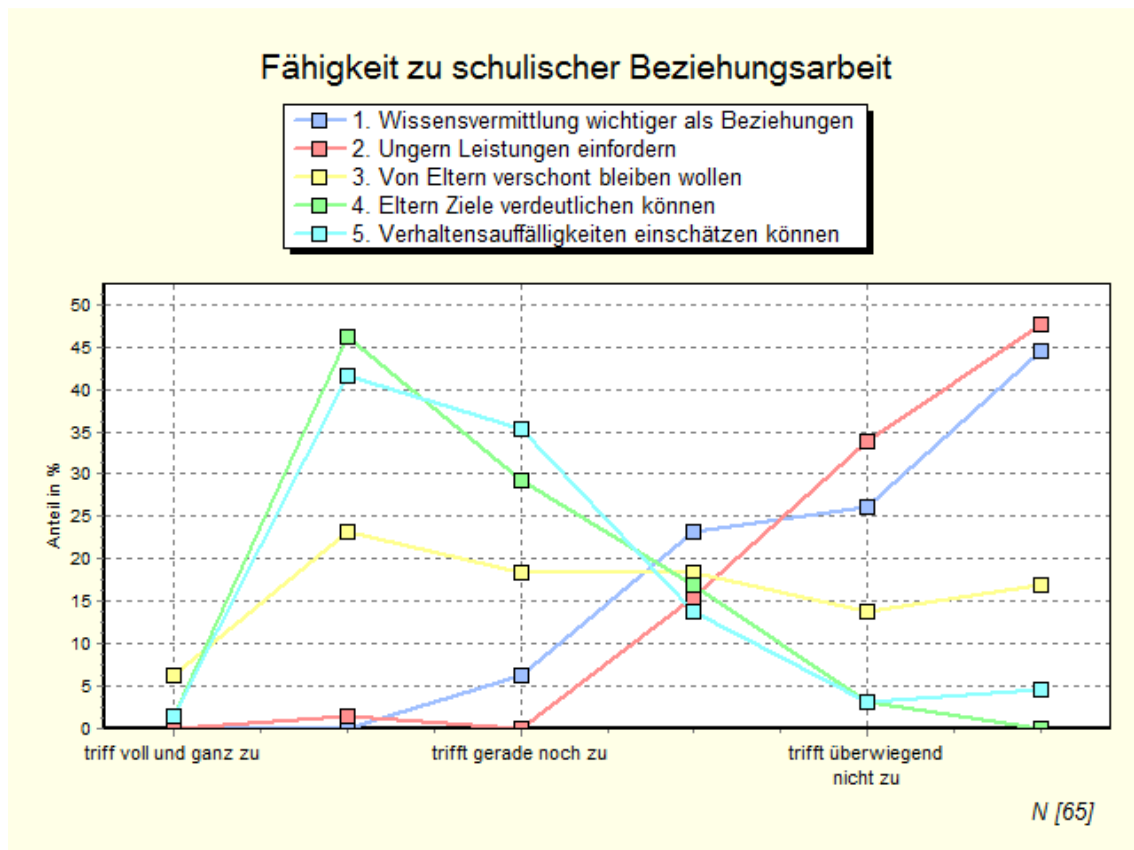


Abb. 63: → Merkmale 1,2,3: Hohe Skalenwerte entsprechen einer niedrigen Merkmalsausprägung.

KOLLEGIALITÄT/SOZIALE KOMPETENZ

Trotz Differenzen in der pädagogischen Grundhaltung Kollegialität wahren

Spaltungsangebote, die beispielsweise in Form von Beschwerden über eine Lehrkraft vonseiten der Schülerinnen und Schüler oder der Eltern in ein Kollegium hineingetragen werden, können der Kollegialität abträglich sein. Deshalb müssen Lehrkräfte diese erkennen können und in der Lage sein, Kollegialität zu wahren (s. Kap. 3.2.2.3). Inwieweit diese Ressource bei den untersuchten Studierenden bereits vorhanden ist, sollte anhand des Statements erfasst werden, dass Studierende sich von Kollegen, die eine andere pädagogische Grundhaltung haben als sie selbst, zu distanzieren versuchen. Der relativ aussagekräftige Mittelwert der prozentualen Verteilung beträgt hier 2,67, was dafür spricht, dass offenbar die meisten Probanden in der Lage sind, die Kollegialität zu wahren.

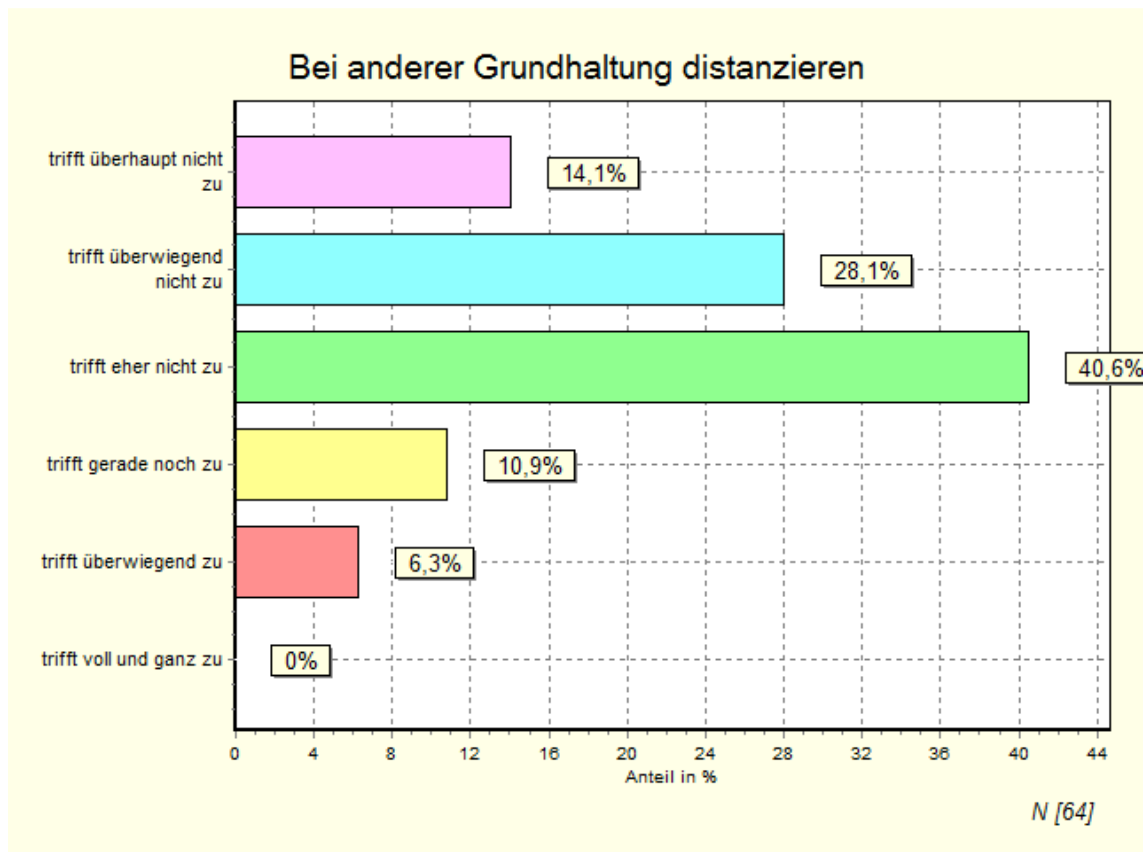


Abb. 64

Klagen über Kollegen nicht sofort als berechtigt einstufen

Bis zu welchem Grad die befragten Studierenden über die der Kollegialität zuträgliche Ressource, Kollegen gegen Kritik von außen in Schutz zu nehmen (s. Kap. 3.2.2.3), verfügen, wurde folgendermaßen überprüft: Die Studienteilnehmer wurden befragt, in welchem Ausmaß sie Klagen von Schülerinnen und Schülern oder Eltern über Kollegen als auf jeden Fall berechtigt einstufen würden. Die Befragung ergibt, dass der überwiegende Teil der Stichprobe dies voraussichtlich nicht tun würde. Der berechnete Mittelwert beträgt hier nach Umpolung 2,81. Insgesamt 72,2% drücken aus, dass sie dem vorgelegten Statement in gewissem Ausmaß nicht zustimmen, was positiv zu werten ist.

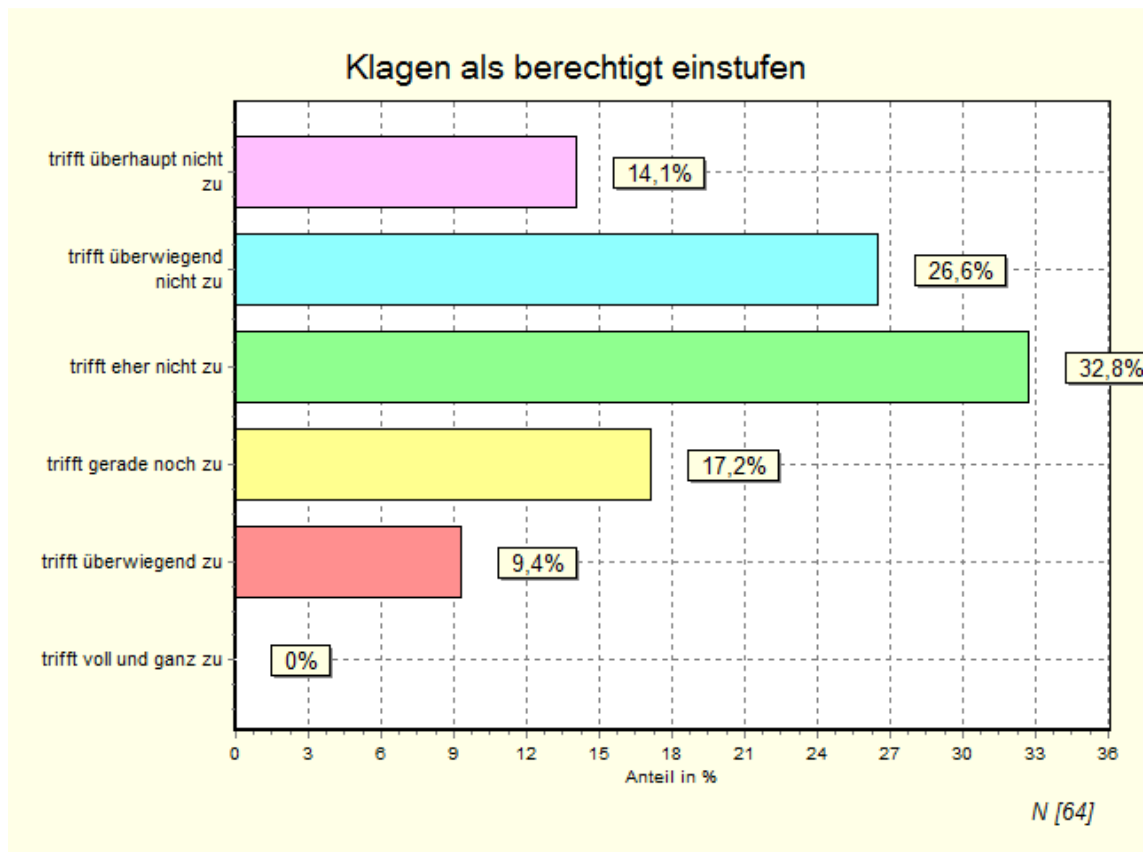


Abb. 65

Verständnis für Kollegen, die professionelle Hilfe aufsuchen möchten

Für ein hohes Ausmaß an Kollegialität spricht auch, dass Lehrkräfte für Kolleginnen und Kollegen, die sich professionelle psychologische Hilfe holen möchten, Verständnis aufbringen und dies nicht etwa als merkwürdig betrachten (s. Kap. 3.2.2.3). Ob die Probanden letztere Haltung aufweisen, wurde anhand des vorliegenden Items geprüft. Es ergibt sich ein durchweg positives Bild: Offenbar hat kein einziger der Studierenden Vorbehalte gegen das Aufsuchen professioneller Hilfe. Das weit im Bereich der positiven Ausprägung des Merkmals liegende und aufgrund der niedrigen Standardabweichung von 0,63 sehr aussagekräftige arithmetische Mittel beträgt 1,38.

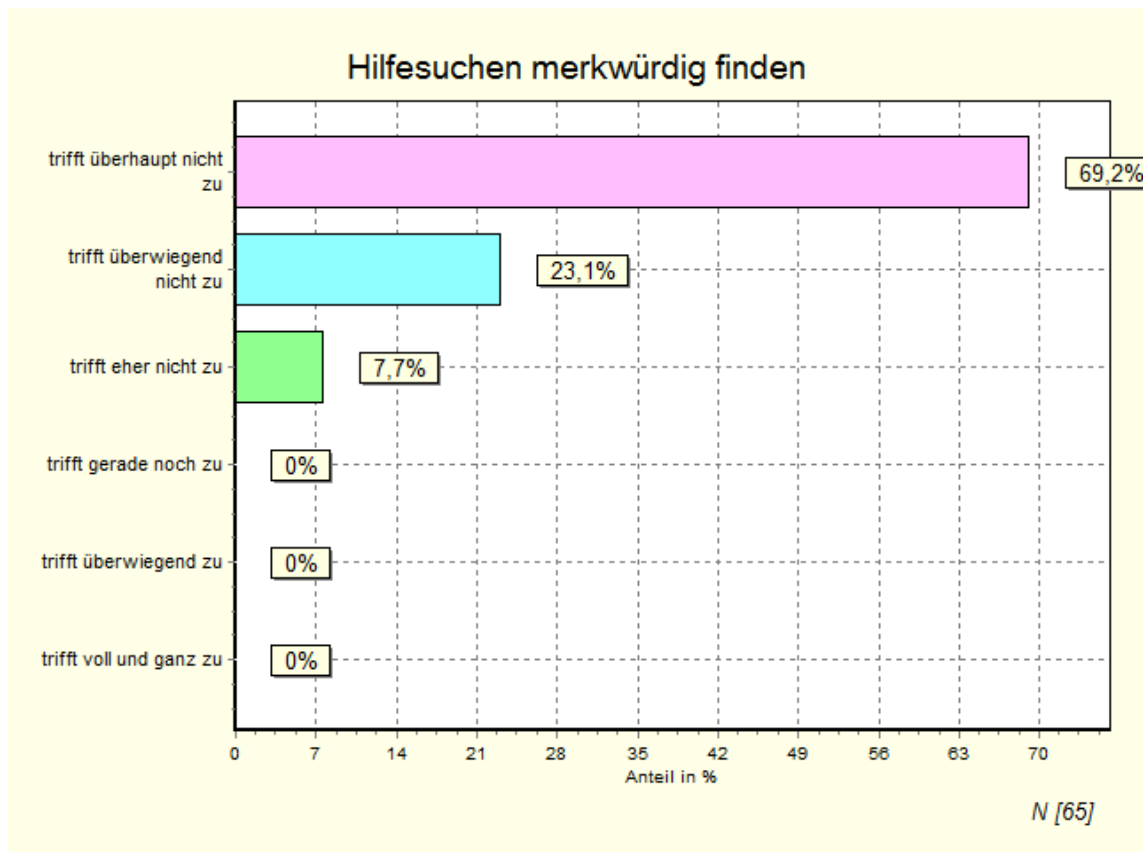
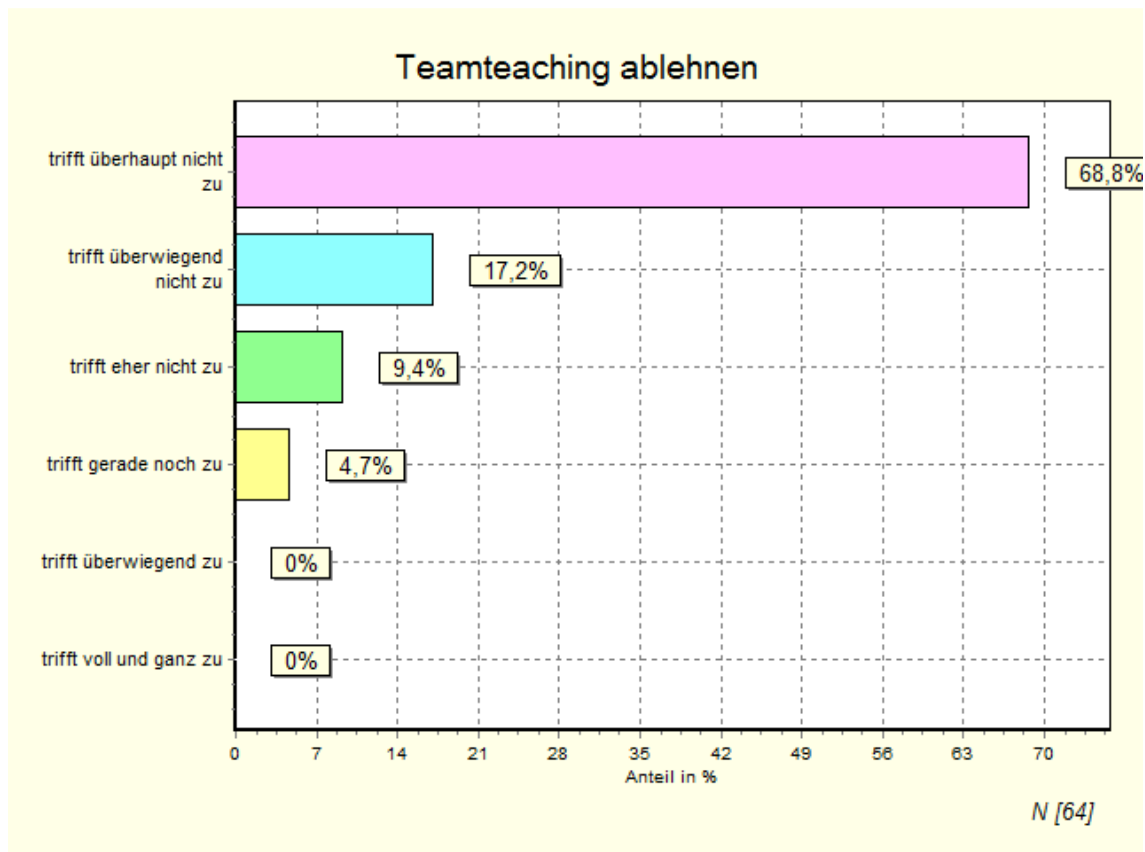


Abb. 66

Fähigkeit zum Teamteaching

Ein wichtiger Anhaltspunkt für die soziale Kompetenz einer Lehrkraft ist auch deren grundsätzliche Einstellung zur Teamarbeit. Herrscht eine einzelkämpferische Grundhaltung vor, so bringt die betreffende Lehrkraft eher negative Voraussetzungen für ein gutes Sozialklima an einer Schule mit. Ob Studierende einzelkämpferische Tendenzen zeigen, wurde anhand der Frage, wie sie zu Teamteaching stehen, überprüft. Es lässt sich nach Umpolung der Skalenwerte ein arithmetisches Mittel von 1,50 berechnen. Die Standardabweichung beträgt 0,85. Einzelkämpfertum scheint also bei den Befragten eher der seltenere Fall zu sein, während insgesamt über 90% ihre vorwiegende Zustimmung zu dem Lehren im Team ausdrücken.

**Abb. 67**

Zum Zwecke einer zusammenfassenden Übersicht über die Unterkategorie Kollegialität/soziale Kompetenz wurde erneut eine graphische Kopplung der hierunter subsumierten Items erzeugt. Wird berücksichtigt, dass in der Graphik bei allen Merkmalen hohe Skalenwerte einer niedrigen Merkmalsausprägung entsprechen, so wird deutlich, dass der Bereich der Kollegialität beziehungsweise sozialen Kompetenz bei den Studierenden überwiegend stabil vorliegt. Das insgesamt errechnete arithmetische Mittel beträgt 2,70.

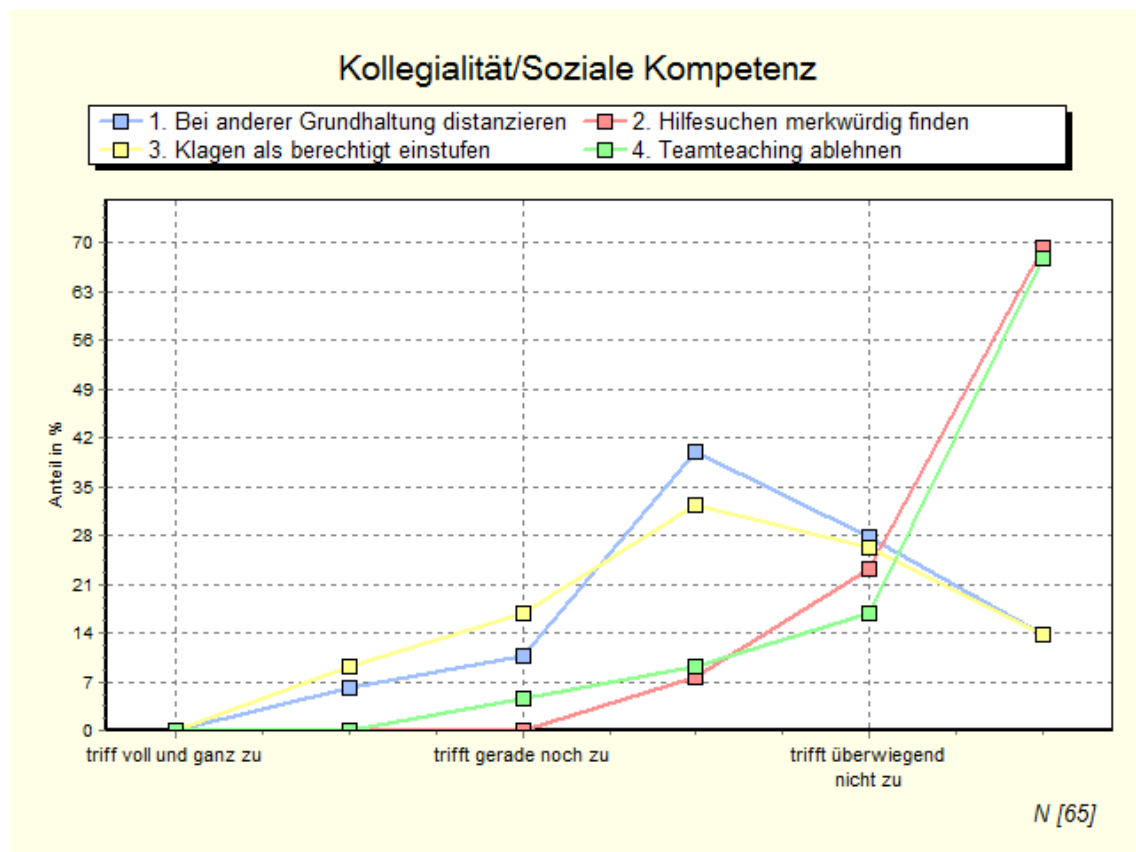


Abb. 68: → Alle Merkmale: Hohe Skalenwerte entsprechen einer niedrigen Merkmalsausprägung.

5.4.1.4 Physiologische Ressourcen

Nach der bereits erfolgten Darstellung der Ergebnisse für die kognitiven und psychischen Ressourcen sollen nun die Ergebnisse bezüglich der physiologischen, also körperlichen, Ressourcen dargestellt werden. Diese wurden anhand von vier Items in den Fragebogen aufgenommen.

KÖRPERLICHE STÄRKE

Körperliche Stärke ist zusätzlich zu kognitiven und psychischen Schutzfaktoren eine zentrale gesundheitliche Ressource (s. Kap. 2.1.4.1). Sie spiegelt sich unter anderem in den folgenden vier Merkmalen wider:

Sich grundsätzlich körperlich fit fühlen

Die Probanden wurden dazu angehalten, zum Ausdruck zu bringen, ob sie sich grundsätzlich körperlich fit fühlen. Die nachfolgende Graphik zeigt, dass dies bei über 50% überwiegend zutrifft; insgesamt geben 93,8% an, dass sie zumindest in gewissem Maße körperlich fit sind. Das arithmetische Mittel liegt hier bei 2,14, was ebenfalls für eine mehrheitlich vorliegende körperliche Fitness spricht.

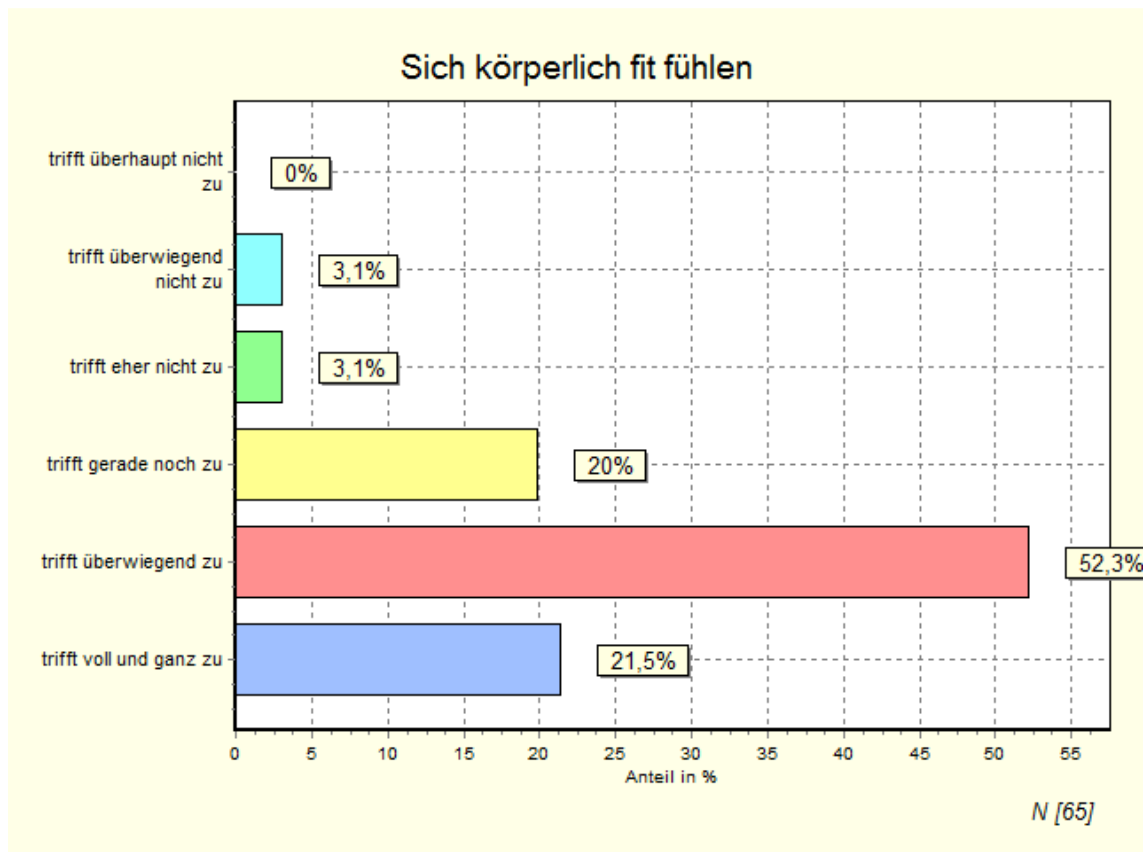


Abb. 69

Regelmäßiger Schlaf-Wach-Rhythmus

Auch der Schlaf-Wach-Rhythmus ist ein wesentlicher Indikator für die physiologische Stärke einer Person. In der befragten Stichprobe scheint die überwiegende Anzahl der Studierenden über einen regelmäßigen Rhythmus zu verfügen. Es lässt sich ein Mittelwert von 2,31 berechnen. Auch in der Abbildung 70 wird das generelle Vorhandensein dieses Schutzfaktors offenbar:

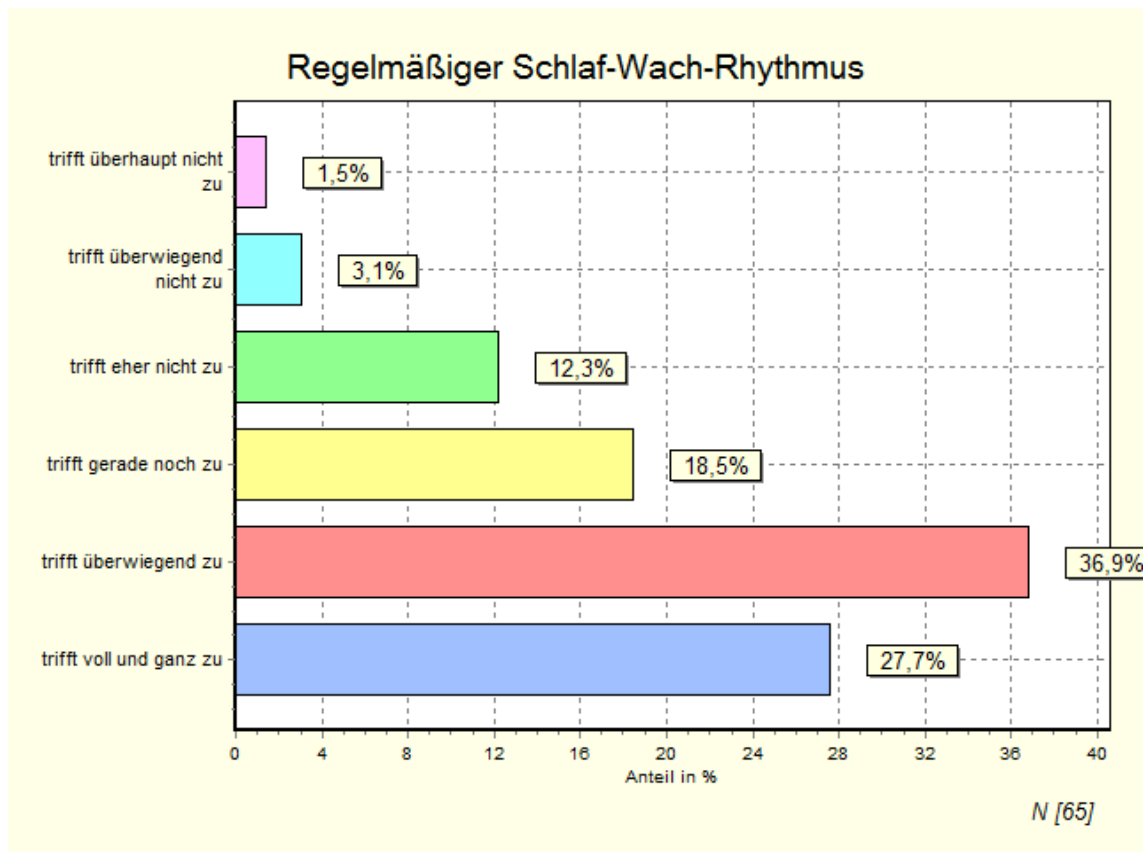


Abb. 70

Ausgewogene Ernährung

Die Absolventinnen und Absolventen wurden zudem zu ihrem Ernährungsverhalten befragt, welches ebenfalls einen hohen Einfluss auf die körperliche Stärke ausübt. Wie auch bei den beiden vorangegangenen Items liegt hier eine relativ hohe Merkmalsausprägung für das Merkmal „sich ausgewogen ernähren“ vor. Insgesamt ist festzustellen, dass sich wohl 86,1% mehr oder minder gesund ernähren. Der berechnete Mittelwert von 2,36 unterstreicht diesen Befund und lässt zudem auf ein überwiegendes Vorhandensein dieser Ressource schließen.

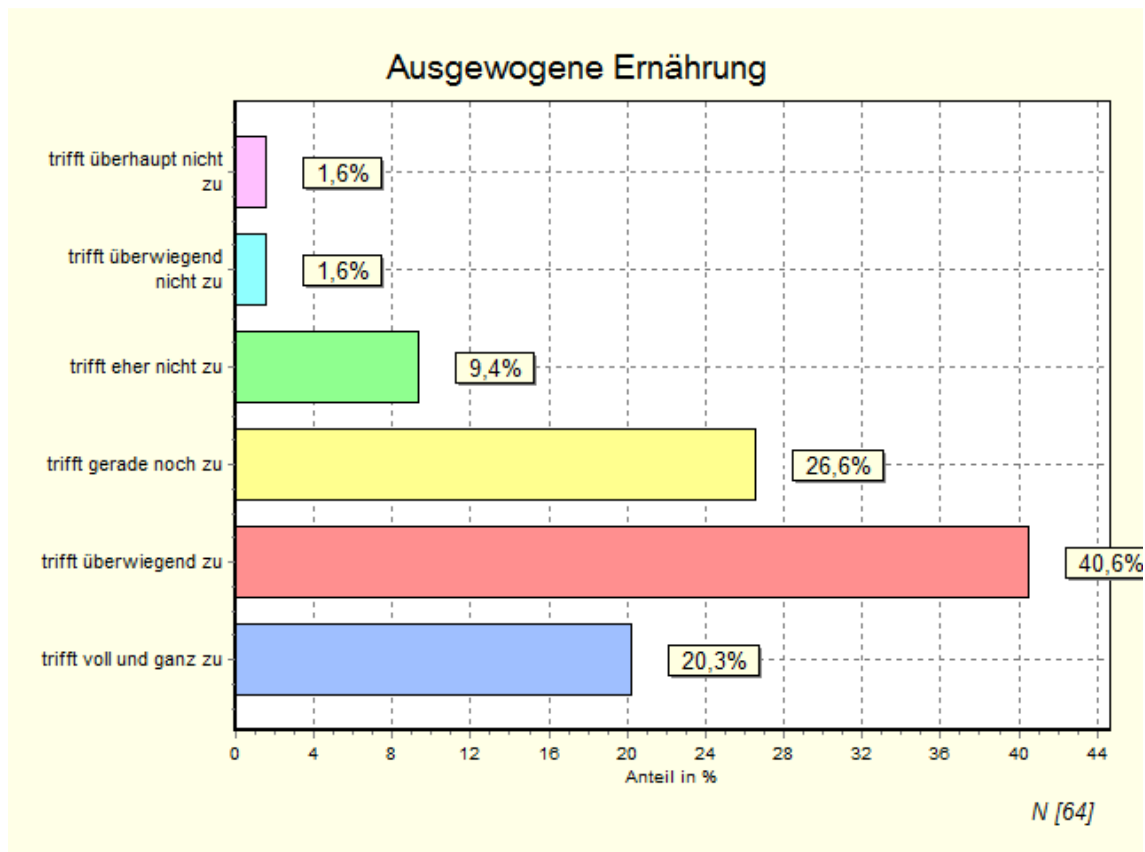
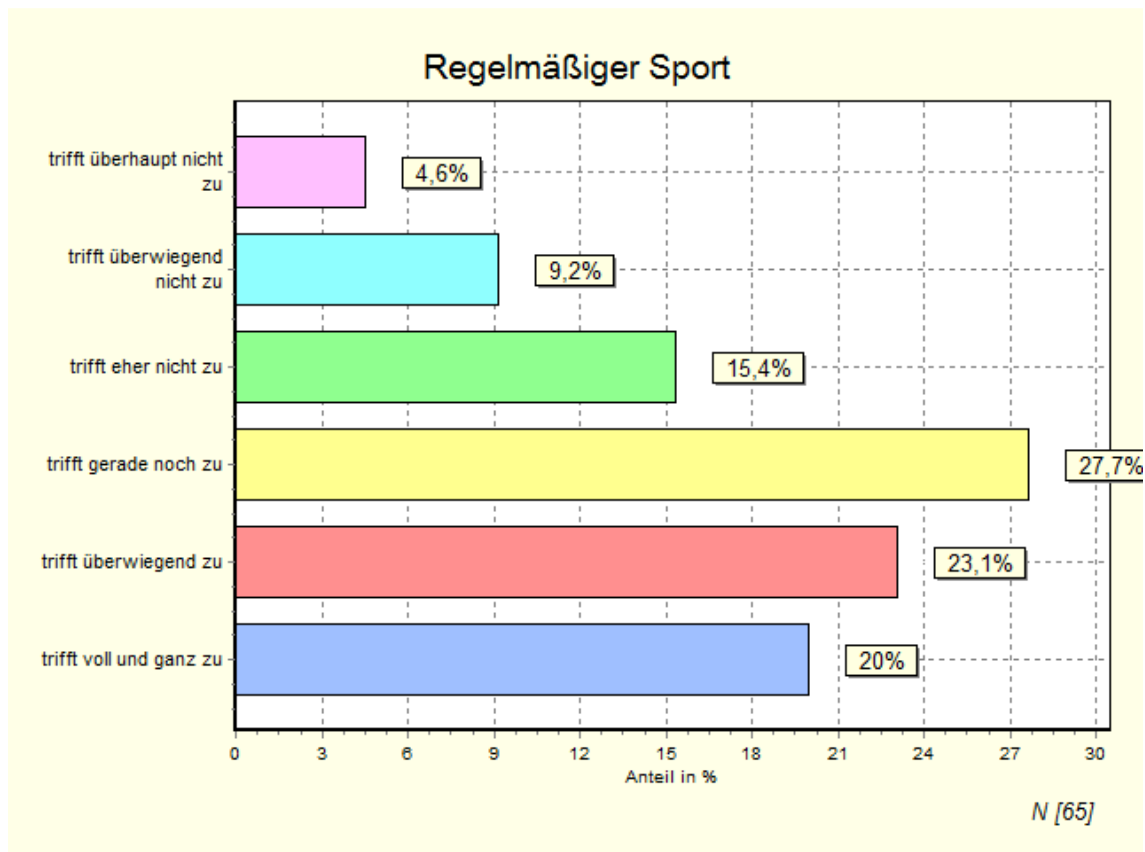


Abb. 71

Regelmäßiger Sport

Positiven Einfluss auf die Konstitution nehmen auch sportliche Aktivitäten. Die Probanden wurden aus diesem Grunde um Auskunft hinsichtlich der Regelmäßigkeit ihrer sportlichen Betätigung gebeten. Der Mittelwert der prozentualen Verteilung liegt hier mit 2,85 etwas weniger im Bereich der positiven Merkmalsausprägung als bei den vorherigen Items, dennoch scheint mit 70,8% der überwiegende Anteil der Befragten Bewegung tendenziell wichtig zu nehmen. Dieses Resultat impliziert, dass die meisten der Befragten in gewisser Weise über diese Ressource verfügen.

**Abb. 72**

Wiederum soll eine graphische Kopplung der in dieser Dimension erfassten Items eine zusammenfassende Übersicht über das Ausmaß des Vorhandenseins der physiologischen Ressourcen bieten. Ein arithmetisches Mittel lässt sich aus den vier vorliegenden Mittelwerten berechnen; dieses liegt bei 2,41. Dieser Wert spricht dafür, dass die Dimension im Durchschnitt überwiegend vorhanden ist. Die zusammenfassende Graphik zeigt diese Konstellation ebenfalls eindeutig auf:

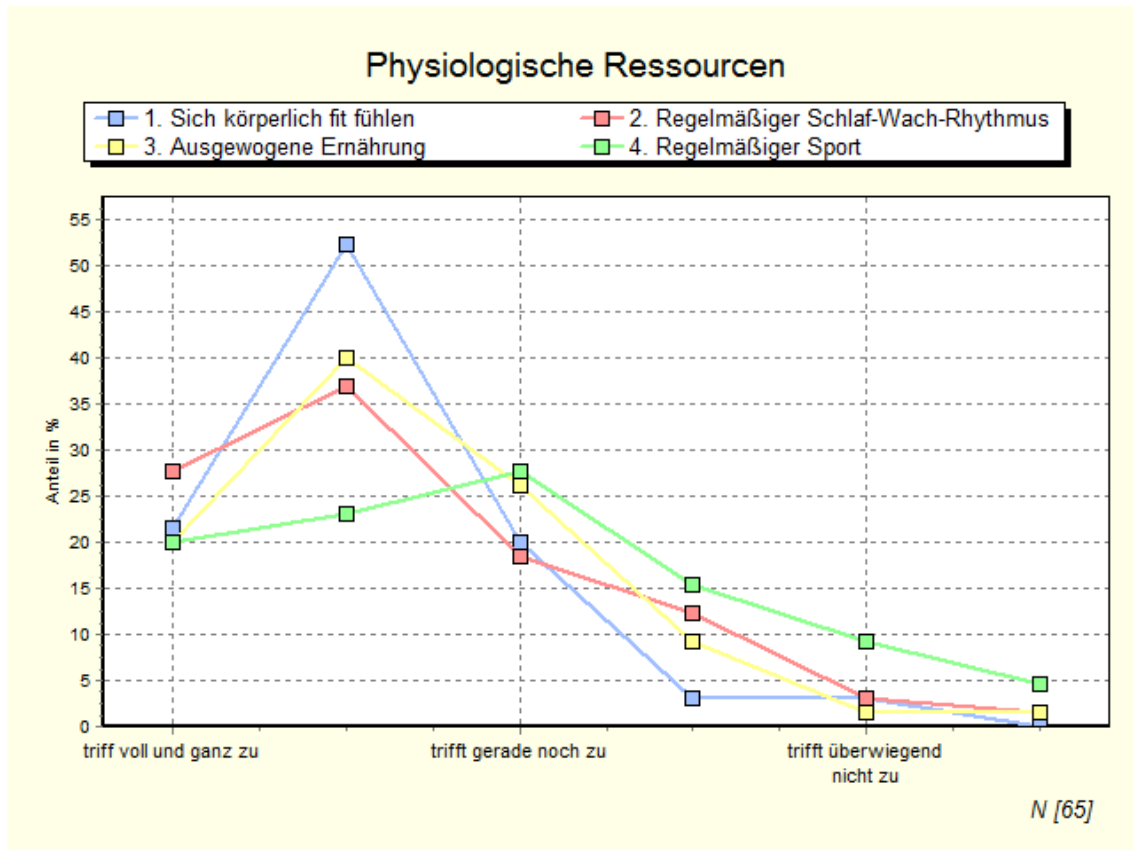


Abb. 73

5.4.1.5 Ökonomische/materielle Ressourcen

Aaron Antonovsky entwirft für sein Raster der generalisierten Widerstandsressourcen die Dimension der ökonomischen beziehungsweise materiellen Schutzfaktoren (s. Kap. 2.1.4.1). Für Lehrkräfte lassen sich diese nicht ausschließlich als Geld respektive finanzielle Ressourcen begreifen, deren Aufnahme in diesem Fragebogen meines Erachtens wenig sinnvoll wäre, da die Probanden aller Wahrscheinlichkeit nach noch keine eigenen Einkünfte haben. Vielmehr bestehen materielle Ressourcen für Lehrerinnen und Lehrer zuvorderst in geeigneten Unterrichtsmaterialien, deren Generierung bereits im Studium erfolgen kann. Studierende, die bereits Ideen und eventuell einsatzbereite Materialien in der Hinterhand haben, verfügen damit über eine wertvolle Ressource.

ZUGANG ZU UNTERRICHTSMATERIALIEN

Unterrichtsmaterialien beschaffen können

Verfügen Studierende noch in geringem Maße über Materialien, so ist es dennoch wichtig zu wissen, wie diese beschafft werden können. Diese Ressource kann bei den befragten Absolventen in überwiegendem Maße als eindeutig vorhanden betrachtet werden, wie die nachfolgende Abbildung zeigt. Der Mittelwert der prozentualen Verteilung liegt für dieses Merkmal bei 1,78 bei sehr geringer Standardabweichung

von 0,66, was also besagt, dass die Probanden in überwiegendem beziehungsweise fast vollständigem Maße dazu in der Lage sind, benötigte Materialien zu organisieren.

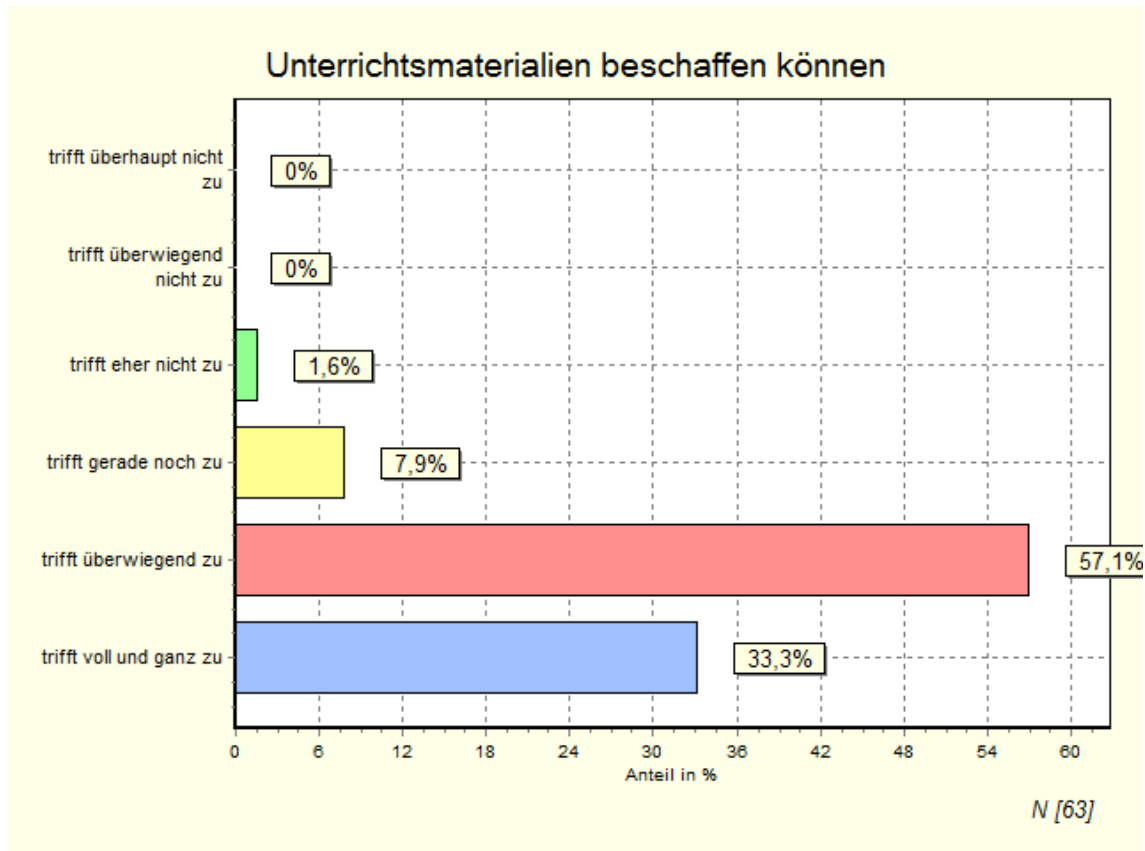
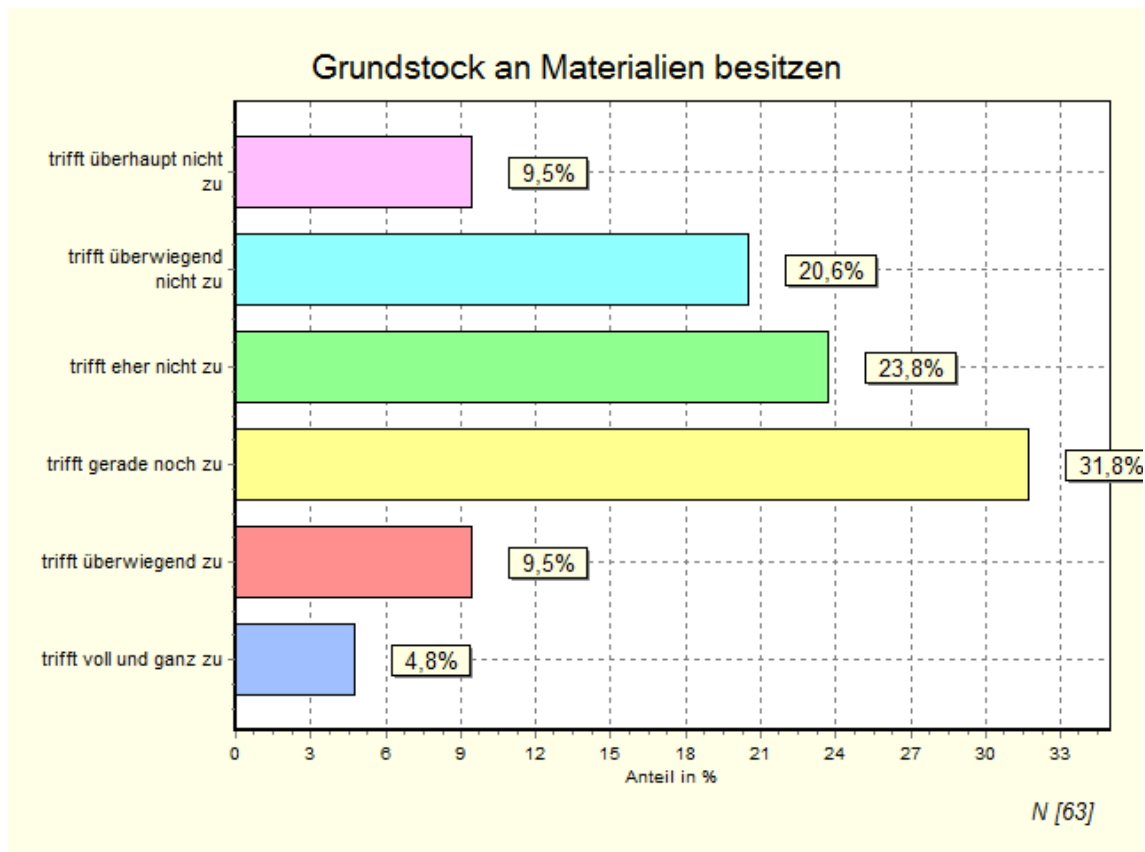


Abb. 74

Einen Grundstock an Materialien besitzen

Die Frage, inwieweit die Studierenden im Laufe ihres Studiums bereits einen gewissen Grundstock an Unterrichtsmaterialien angesammelt haben, auf welchen sie jederzeit zurückgreifen könnten, wurde zum überwiegenden Teil negativ beantwortet. 46,03% scheinen tendenziell bereits einsatzfähiges Material zu besitzen; 53,96% verneinen dies jedoch. Auch das arithmetische Mittel von 3,75 lässt darauf schließen, dass verfügbare Materialien bei den Studierenden eher nicht vorliegen.

**Abb. 75**

Aus diesem Grund wurde für dieses Merkmal eine geschlechtsspezifische Auffächerung der Merkmalsausprägung vorgenommen. Es tritt dadurch ein Unterschied zwischen den Angaben der Männer und denjenigen der Frauen zutage: Für die Männer liegt der Mittelwert mit 4,0 eindeutig im negativen Bereich der Merkmalsausprägung, wenn dieser auch durch den Wert der Standardabweichung von 1,62 etwas relativiert wird. Es kann daraus geschlossen werden, dass die männlichen Studierenden zum großen Teil noch nicht über vorhandene Materialien verfügen. Auch anhand der Graphik wird dies deutlich: Allein 37,5 % der männlichen Probanden geben an, dass die Verfügbarkeit von Materialien für sie überhaupt nicht zutrifft. Für den weiblichen Anteil der Stichprobe liegt das Mittel bei 3,61. Auch dieser Wert lässt im Durchschnitt auf das Fehlen von Unterrichtsmaterialien schließen; die Graphik zeigt allerdings, dass die prozentuale Verteilung hier etwas gleichmäßiger gelagert ist, was der Standardabweichung von 1,23 entspricht. Mit 50,9% geben etwas mehr als die Hälfte der Studentinnen an, dass diese Ressource für sie noch nicht als vorhanden gelten kann.

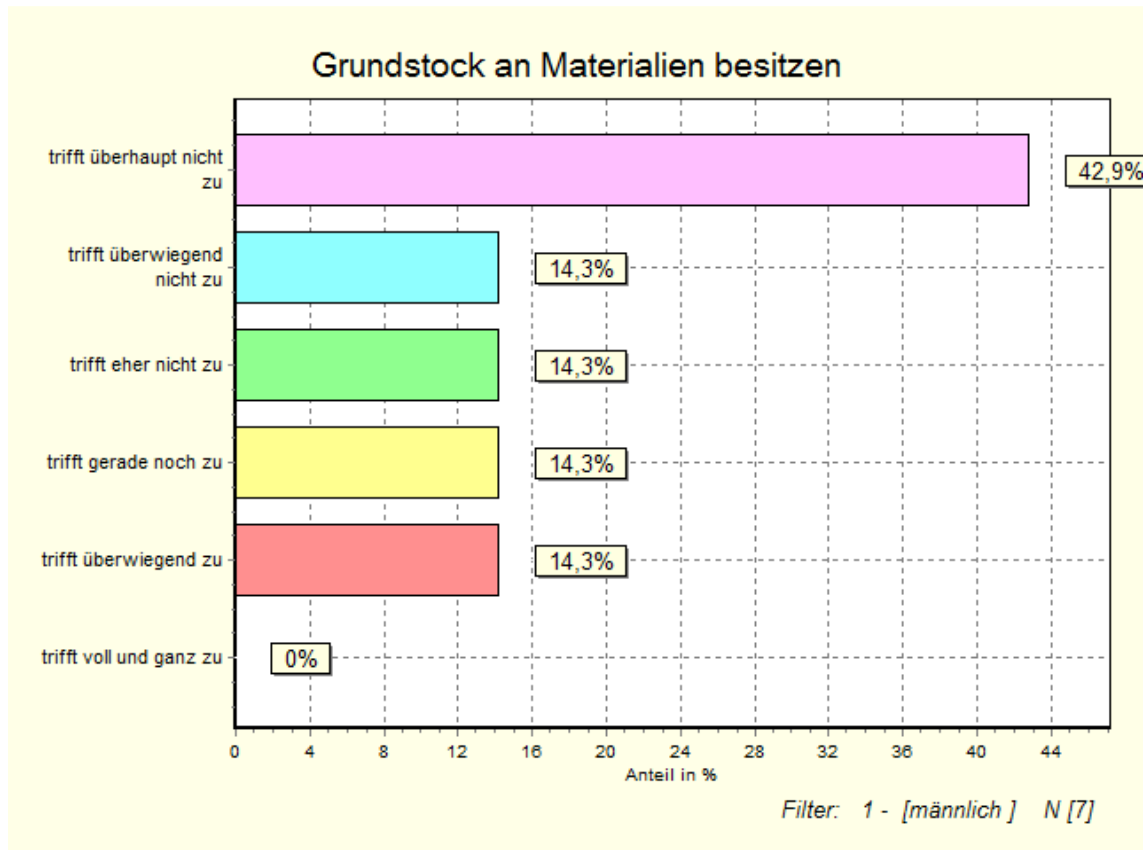


Abb. 76

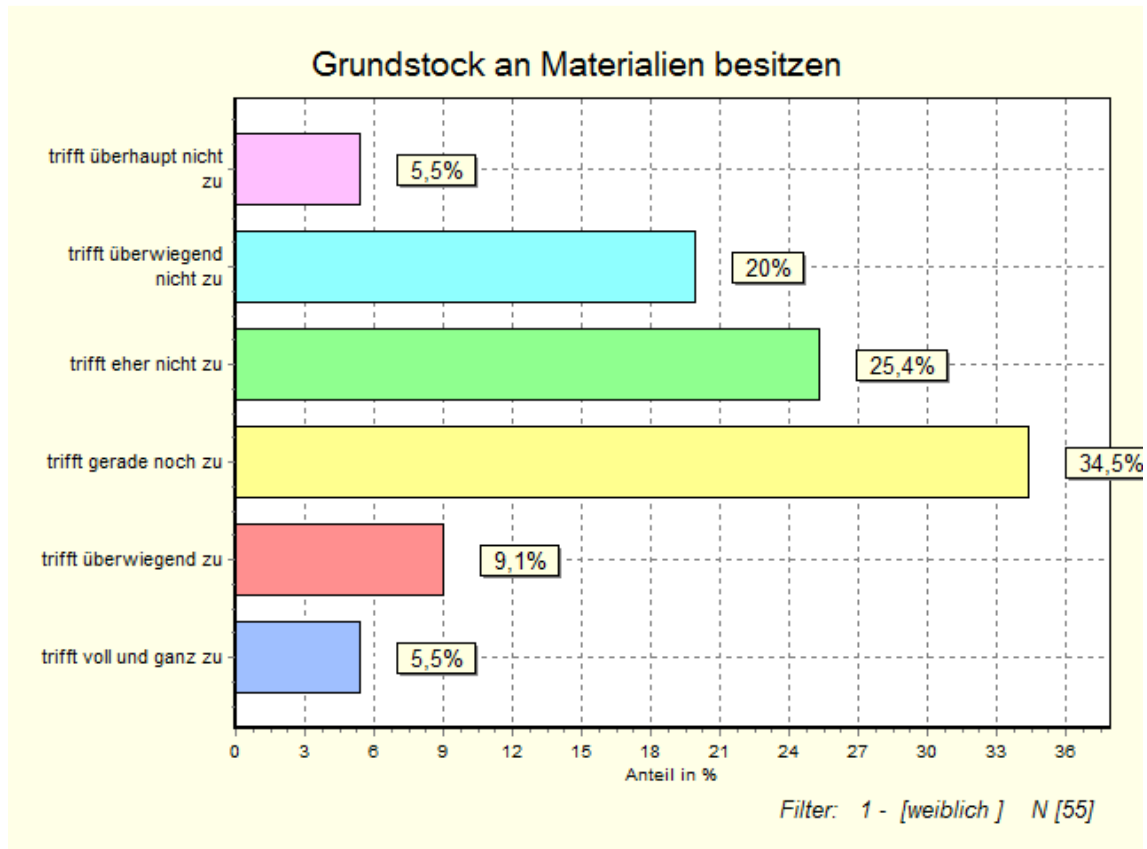


Abb. 77

In der Übersicht über die wenig umfangreiche Dimension der ökonomischen beziehungsweise materiellen Ressourcen wird insbesondere anhand der graphischen Kopplung der extreme Unterschied in den Merkmalsausprägungen der beiden erfassten Items deutlich. Da die Studierenden jedoch zu einem hohen Anteil in der Lage scheinen, dieses Fehlen von Unterrichtsmaterialien durch eigenständige Organisation zu kompensieren, kann diese Dimension als überwiegend vorhanden betrachtet werden. Das arithmetische Mittel für die gesamte Dimension liegt bei 2,76 und bekräftigt somit diese Aussage.

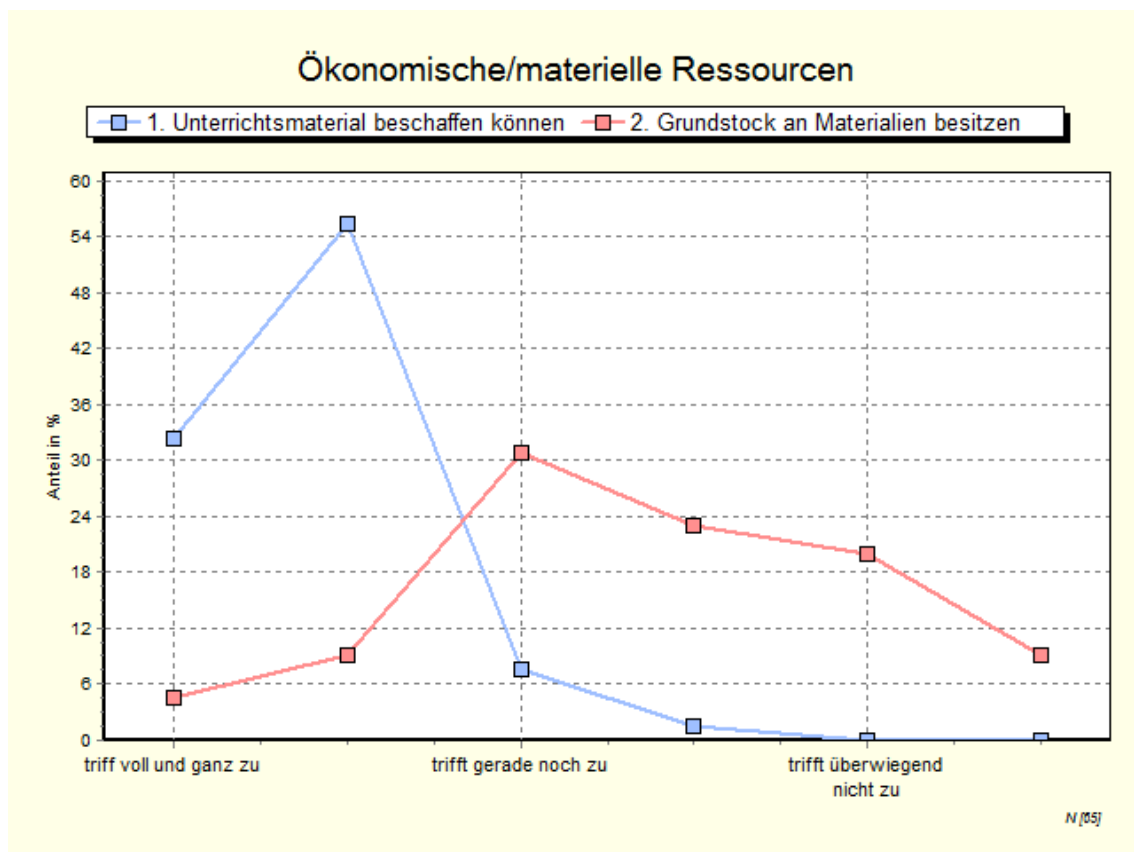


Abb. 78

5.4.1.6 Verhaltensweisen

Eine weitere Dimension, die zentral für den Erhalt und die Förderung von Gesundheit scheint und daher in den vorliegenden Fragebogen aufgenommen wurde, ist die Fähigkeit zu genießen und sich etwas Gutes zu tun, sprich euthymes Erleben und Verhalten (s. Kap. 2.1.6).

EUTHYMES VERHALTEN UND ERLEBEN

Sich Gutes tun

Daher sollte in der durchgeführten Untersuchung der Umfang, in welchem die befragten Studierenden darauf achten, sich auch an stressigen Tagen selbst etwas

Gutes zu tun, ermittelt werden. Die Befragung ergab diesbezüglich, dass die knappe Mehrheit der Studenten und Studentinnen wohl hierauf Acht gibt; 2,80 beträgt dementsprechend der Mittelwert der prozentualen Verteilung. Somit kann diese wesentliche Ressource als tendenziell vorhanden betrachtet werden. Eine Gesamtdarstellung dieser Dimension kann hier entfallen, da keine weiteren Items zur Erfassung des euthymen Erlebens und Verhaltens vorhanden sind.

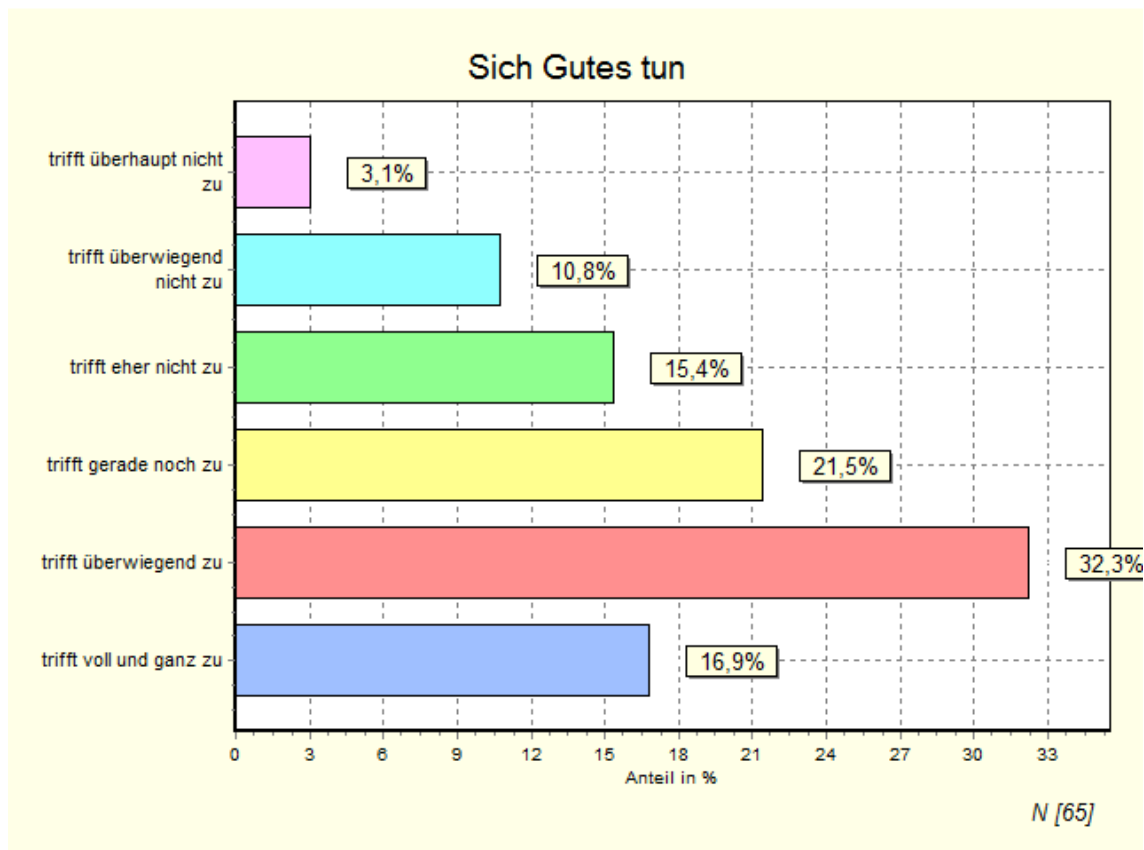


Abb. 79

5.4.2 Soziale Ressourcen

Von immenser Bedeutung für den Erhalt und die Förderung von Gesundheit ist der gesamte Bereich der sozialen Ressourcen (s. Kap. 3.1.2), für welchen nachstehend die Ergebnisdarstellung der durchgeführten Untersuchung erfolgen soll.

INTAKTE SOZIALSTRUKTUREN/ERLEBEN SOZIALER UNTERSTÜTZUNG

Eine erste wesentliche Unterkategorie innerhalb dieses Bereichs ist das Erleben sozialer Unterstützung, welches anhand von vier Items für den vorliegenden Fragebogen operationalisiert wurde.

Aussprachemöglichkeit haben

Die Möglichkeit, sich bei einem nahestehenden Menschen aussprechen zu können, zählt zu den wichtigsten Schutzfaktoren (s. Kap. 3.1.2). Es interessierte daher in der

durchgeführten Befragung, inwieweit diese Möglichkeit für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer besteht. Die Auswertung ergibt ein höchst positives Bild: In der Stichprobe scheint kein einziger Studierender enthalten zu sein, dem diese Option verwehrt wäre. Allein über 75% der Befragten gaben an, dass die Möglichkeit zur Aussprache für sie voll und ganz besteht. Der weit im positiven Bereich der Merkmalsausprägung liegende Mittelwert beträgt dementsprechend 1,29 und die Standardabweichung ist mit 0,55 höchst gering, was auf ein eindeutiges Vorhandensein dieser zentralen Ressource hinweist.

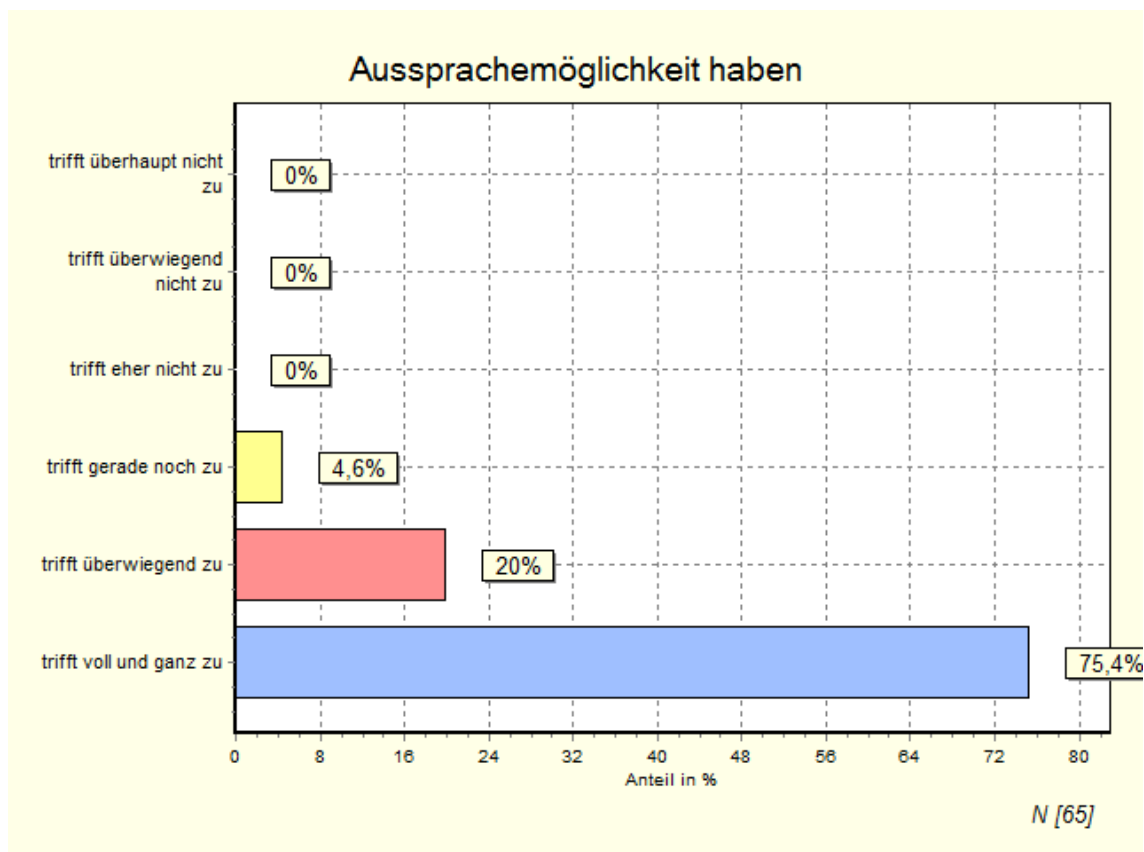


Abb. 80

In der Berufswahl unterstützt werden

Wichtig für Lehrkräfte ist auch die Tatsache, dass sie von ihrem nahen Umfeld, also von ihrem Partner, von Angehörigen und Freunden, Unterstützung bezüglich ihrer Berufswahl erfahren (s. Kap. 3.1.2). Dies scheint in der befragten Zielgruppe ebenfalls durchweg der Fall zu sein; es sind keine Angaben zu verzeichnen, die auf eine negative Merkmalsausprägung schließen lassen. Genau wie bei dem vorangegangenen Item beträgt der berechnete Mittelwert 1,29; die Standardabweichung ist mit 0,52 hier sogar noch geringer. Auch diese Ressource kann somit bei den befragten Studierenden als eindeutig gegeben eingestuft werden.

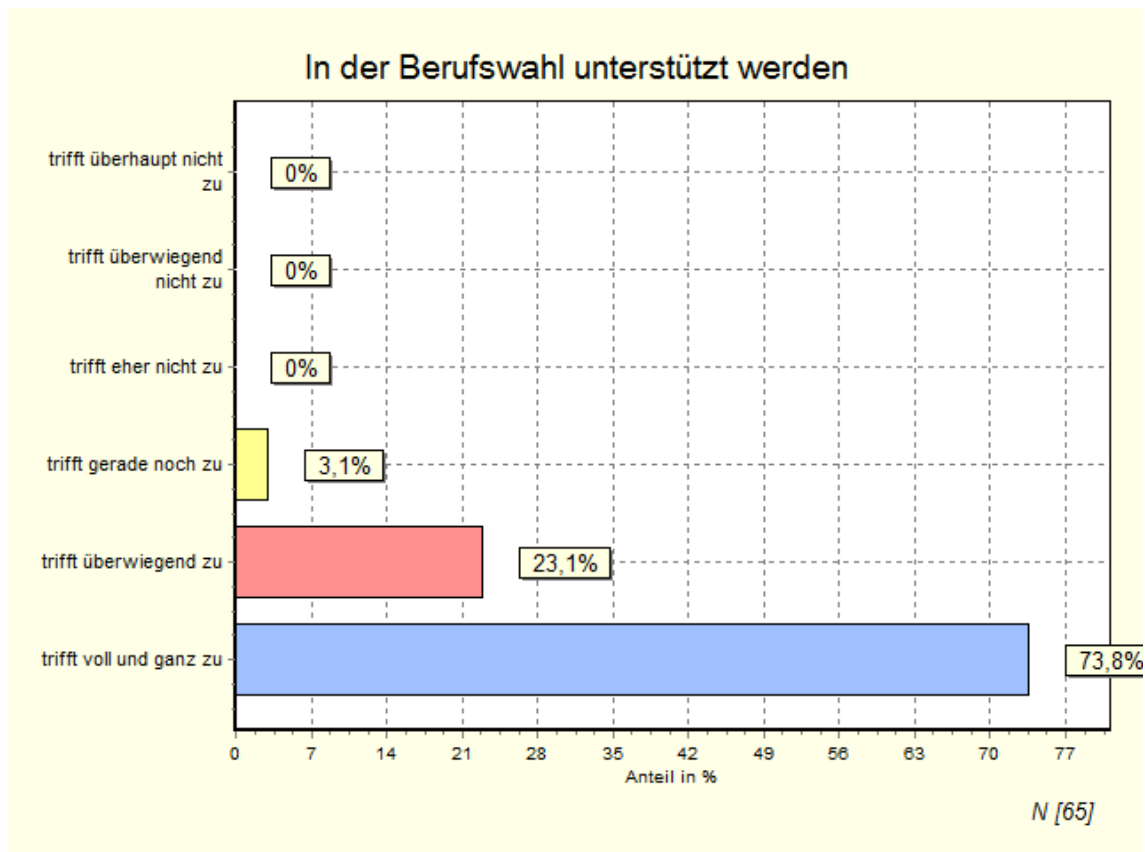


Abb. 81

Zeit mit Familie/Freunden verbringen

Eine wertvolle Entspannungs- und Ausgleichsmöglichkeit in der Freizeit ist es, Zeit mit der eigenen Familie oder mit Freunden zu verbringen (s. Kap. 3.1.2). Diese Ressource scheinen die Probanden dieser Untersuchung intensiv zu nutzen: Für insgesamt über 90% scheint diese Art des privaten Ausgleichs zuzutreffen. Mit einem aussagekräftigen arithmetischen Mittel von 1,57 kann auch hier ein überwiegend verfügbarer Schutzfaktor für die zukünftigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen identifiziert werden.

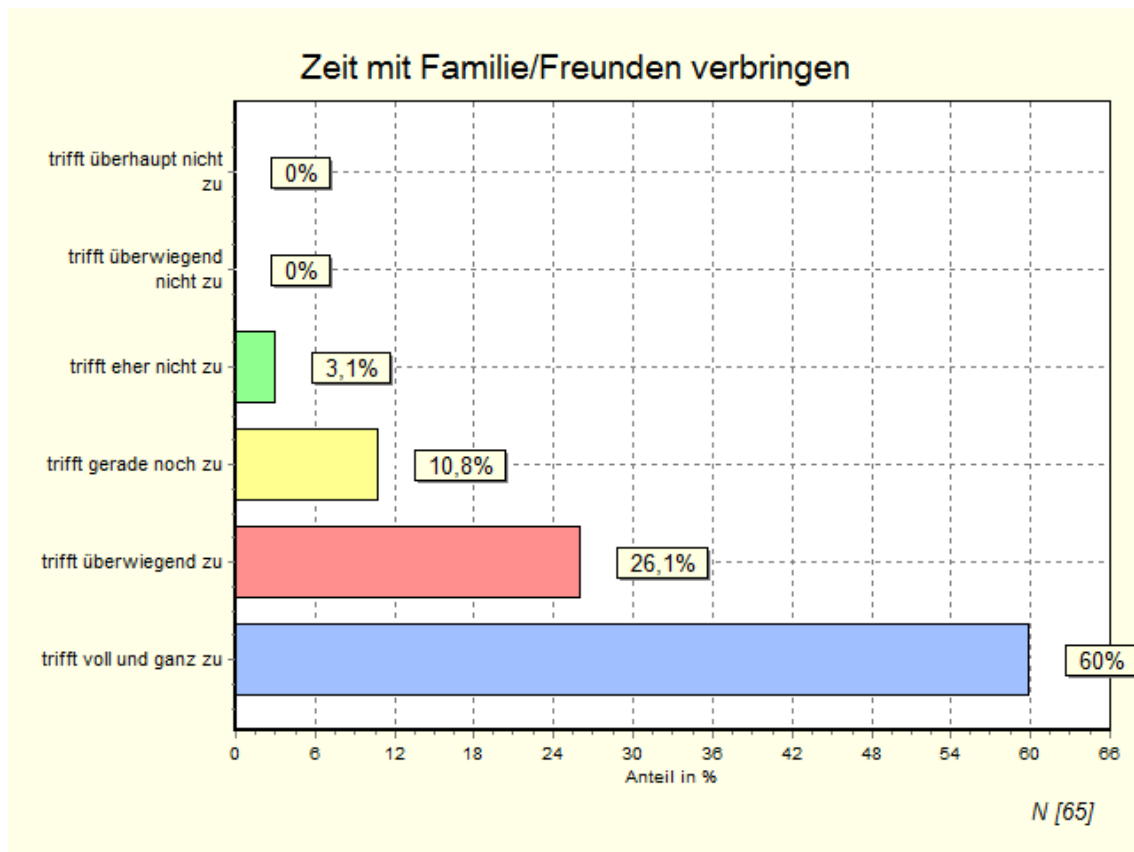


Abb. 82

Kontakt zu Kollegium und Schulleitung wichtig nehmen

Ein wichtiger Schutzfaktor für die Lehrergesundheit ist die Einsicht, dass Kollegium und Schulleitung als wichtige unterstützende Instanzen zu betrachten sind und daher ein guter Kontakt zu beiden angestrebt werden sollte (s. Kap. 3.1.2). Da die Studierenden bisher kein festes Kollegium haben, wurde die Frage dahingehend gestellt, inwieweit sie in ihren bisherigen Blockpraktika Wert auf einen guten Kontakt zum Kollegium und zur Schulleitung legten. Dies scheint bei dem Großteil durchaus der Fall gewesen zu sein: Fast 80% geben an, dass dies für sie voll und ganz oder zumindest überwiegend zutraf. Der Mittelwert lässt sich mit 1,86 angeben und drückt ebenfalls diese in hohem Maße kollegiale Grundhaltung der Studierenden aus.

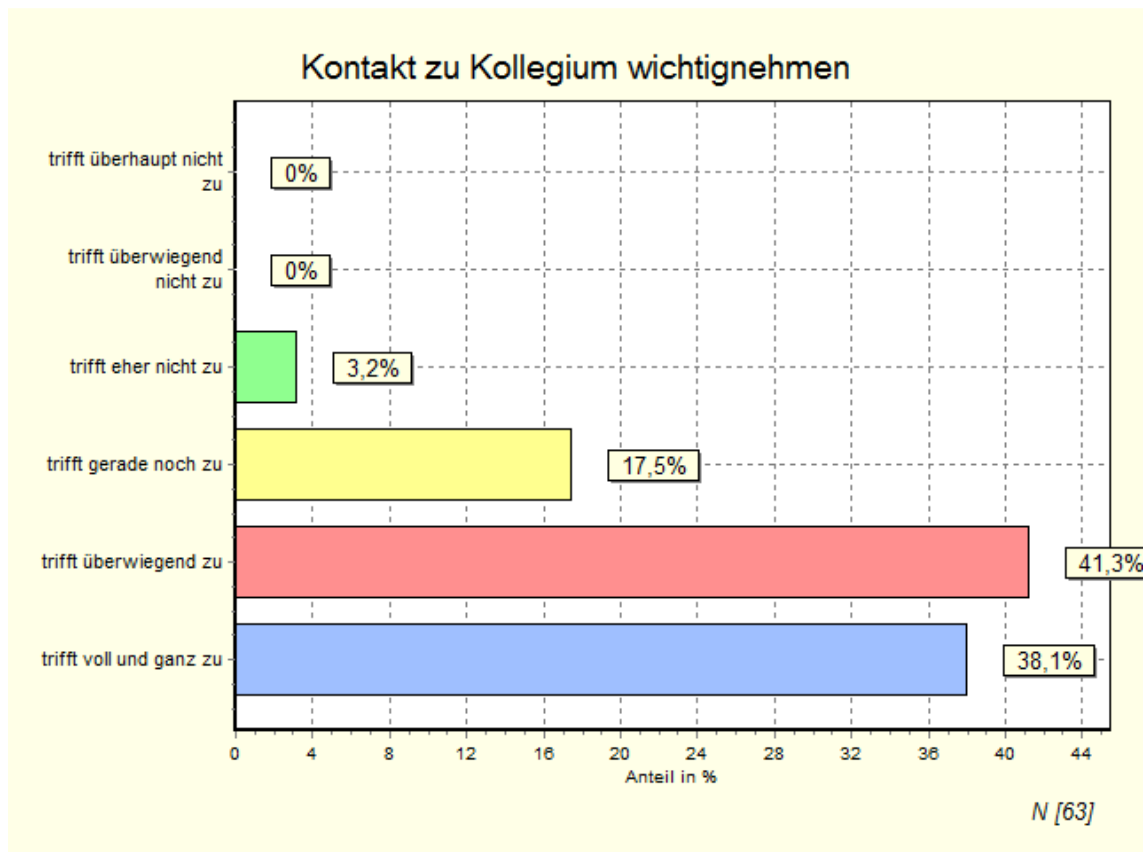


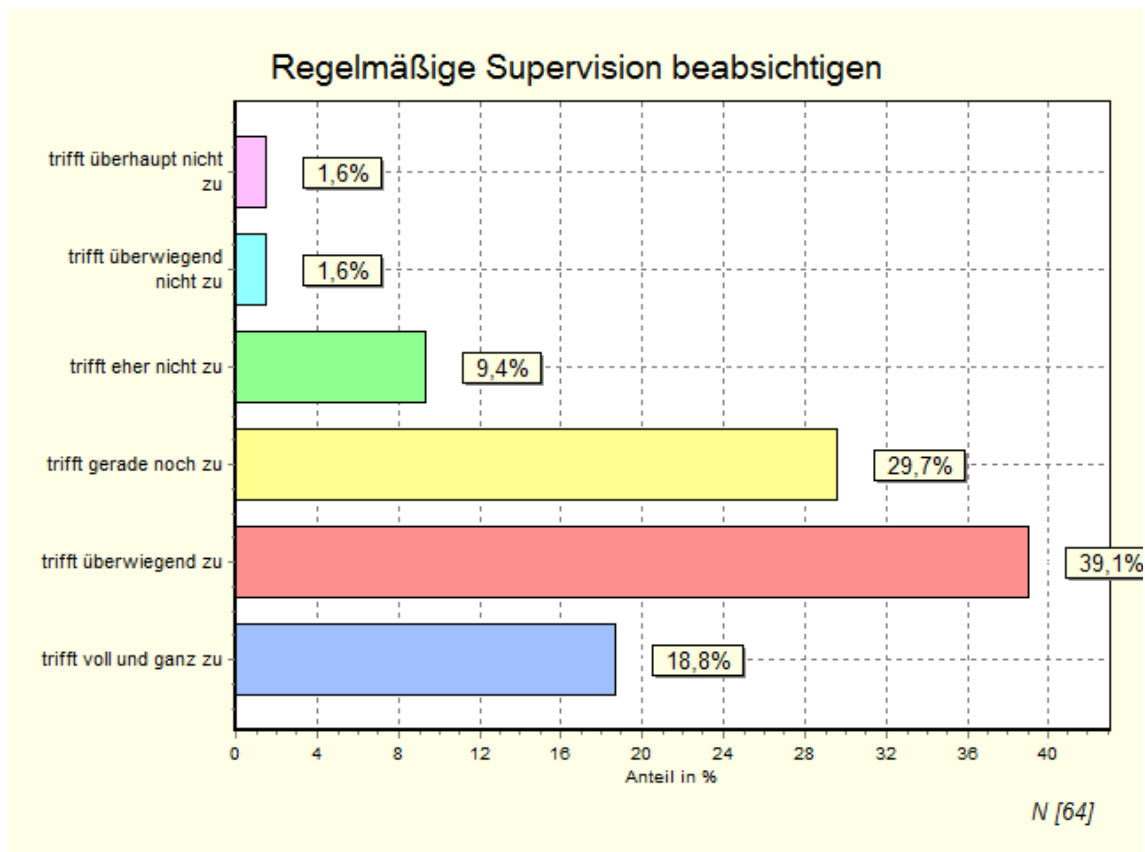
Abb. 83

FUNKTIONIERENDE GESELLSCHAFTLICHE NETZE

Weitergehende gesellschaftliche Netze als das individuelle und private Umfeld können ebenfalls gesundheitsförderliche Ressourcen sein (s. Kap. 3.2.2.3); infolgedessen findet sich diese Unterkategorie in Form eines letzten Items in dem vorliegenden Fragebogen wieder.

Regelmäßige Supervision beabsichtigen

Über das individuelle Umfeld hinaus ist die Inanspruchnahme professioneller Hilfen ein zentraler Schutzfaktor für die Lehrgesundheit. Die Probanden wurden aus diesem Grund hinsichtlich ihrer Absicht und Bereitschaft befragt, in ihrer zukünftigen schulischen Arbeit Supervision in Anspruch zu nehmen. Hierunter werden von psychotherapeutisch geschulten Experten moderierte Gruppen zur Klärung zwischenmenschlicher Probleme und damit zur professionellen Unterstützung der schulischen Arbeit verstanden (s. Kap. 3.2.2.3). Die Auswertung ergibt, dass der größere Teil der Befragten sich offenbar bereits mit der Frage nach professionellen Hilfen auseinandergesetzt hat, da insgesamt 86,2% der Studierenden angibt, Supervision in gewissem Maße zu beabsichtigen. Der Mittelwert für dieses Merkmal liegt bei 2,42. Hier kann also abschließend ein weiterer Schutzfaktor als überwiegend existent betrachtet werden.

**Abb. 84**

Der durchweg positive Merkmalsausprägungen aufweisende Bereich der sozialen Ressourcen wird im Folgenden nochmals mit einem abschließenden Überblick gebündelt. Insbesondere die eindeutig vorhandenen Ressourcen der Aussprachemöglichkeit sowie der Unterstützung bezüglich der Berufswahl sind der gekoppelten Graphik deutlich zu entnehmen. Aus den vorhandenen Mittelwerten ergibt sich ein bereichsumfassendes Mittel von 1,68, womit die sozialen Ressourcen eindeutig als überwiegend vorhanden eingestuft werden können.

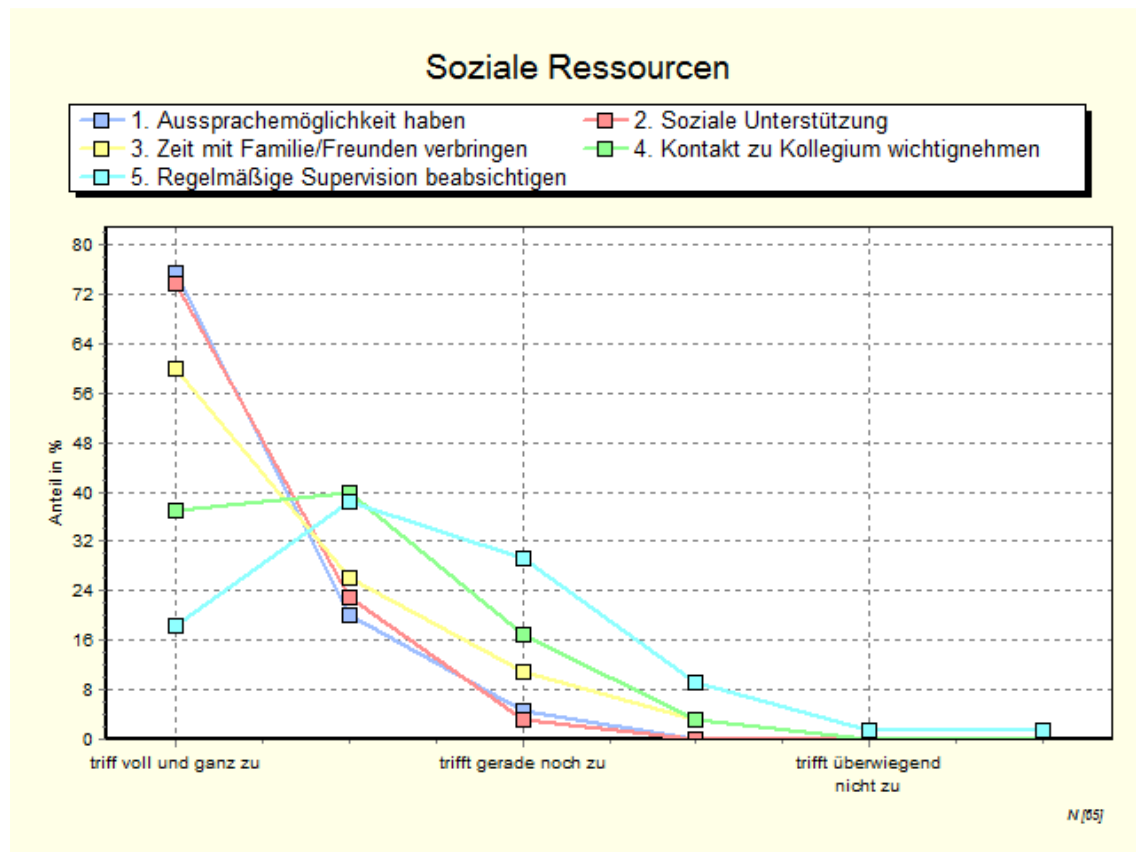


Abb. 85

Die nachfolgende Tabelle bietet einen abschließenden Überblick über die gesamte statistische Auswertung. Die Übersicht orientiert sich ebenso wie die bisherige Darstellung an dem Fragebogen. Die Mittelwerte von erfassten Merkmale, bei denen die Auswertung den Schluss zuließ, dass eine Ressource als eher nicht vorhanden betrachtet werden muss, sind rötlich markiert, um deren Erfassung zu erleichtern. Erfolgte die Auswertung eines Merkmals geschlechtsspezifisch, so sind die jeweiligen Daten mit Großbuchstaben markiert; „M“ steht hierbei für Männer, „F“ für den Wert der Frauen. Nahmen geschlechtsspezifische Phänomene Einfluss auf die Verteilung, sodass sich insgesamt der Eindruck einer besonders negativen Ausprägung bot, so ist dies ebenfalls durch eine farbige Markierung kenntlich gemacht. Es sind zudem jeweils der Mittelwert für einen gesamten Bereich respektive eine gesamte Unterkategorie sowie der Mittelwert aus den berechneten Standardabweichungen angegeben.

Merkmal	N	Mittelwert	Standard- abweichung
KOHÄRENZGEFÜHL		2,24	1,01
Verstehbarkeit		1,83	0,89
→Leben in geordneten Bahnen	65	1,83	0,89
Handhabbarkeit		2,51	1,07
→Ungerecht behandelt fühlen	64	2,60	1,30
→Nicht lange trauern	65	2,72	0,94
→Ressourcen anderer nutzen	65	2,25	0,98
Bedeutsamkeit		2,28	0,94
→Probleme als Herausforderung	65	2,28	0,94
PERSONALE RESSOURCEN		2,66	1,13
KOGNITIVE RESSOURCEN		2,70	1,05
Wissen/Kreativität/fachliche Kompetenz		2,73	0,82
→Unterricht vorbereiten können	64	2,69	0,83
→Ideen haben	64	2,77	0,81
Planungskompetenz/Zielorientierung		2,67	3,63
→Vorstellung der beruflichen Situation	65	3,12 (M: 4,00 F: 2,98)	1,19 (M: 1,03 F: 1,16)
→Vorstellung der nächsten Schritte	64	2,17	1,08
→Vorstellung der Umsetzung	65	2,82	1,36
PSYCHISCHE RESSOURCEN		2,64	1,18
Selbstvertrauen/Selbstsicherheit		2,77	1,02
→Vertrauen in die eigene berufliche Kompetenz	64	2,11	0,65
→Unabhängigkeit von Meinung anderer	65	3,43 (M: 2,50 F: 3,58)	1,39 (M: 1,07 F: 1,39)
Optimismus/Humor		2,29	0,92
→Optimistische Grundeinstellung bezüglich des bevorstehenden Referendariats	63	3,91 (M: 3,00 F: 3,20)	1,12 (M: 1,25 F: 1,10)
→Häufig lachen	65	1,74	0,71
Identität/Identifikation		2,96	1,37
→Beibehalten des Unterrichtsstils trotz Hospitation	64	3,42 (M: 3,75 F: 3,46)	1,41 (M: 1,11 F: 1,43)
→Sich nicht verstellen	64	2,34	1,07

→Persönliche Eigenschaften nicht außen vor lassen	63	1,69	0,89
→Anderen den Beruf nicht verraten	64	1,67	0,98
→Problemlos abschalten können	64	3,83 (M: 3,37 F: 3,83)	1,25 (M: 0,92 F: 1,29)
→Kollegen Fertigkeiten zeigen	64	2,38	1,00
→Sich nicht ständig vergleichen müssen	64	3,18 (M: 3,0 F: 3,21)	1,30 (M: 1,60 F: 1,26)
→Stil von Vorbildern nicht imitieren	64	3,95 (M: 3,25 F: 3,96)	3,67 (M: 1,12 F: 3,88)
→Sich in Ordnung finden	65	2,38	0,88
→Nein sagen können	65	2,86 (M: 2,12 F: 3,0)	1,22 (M: 0,99 F: 1,22)
→Erschöpft arbeiten	65	4,24 (M: 4,25 F: 4,21)	1,38 (M: 1,26 F: 1,36)
→Privatleben gegen Stress verteidigen	65	3,69 (M: 2,50 F: 3,73)	1,41 (M: 1,71 F: 1,36)
Fähigkeit zu schulischer Beziehungsarbeit		2,50	1,07
→Wissensvermittlung wichtiger als Beziehungen	65	1,90	0,96
→Ungern Leistungen einfordern	65	1,65	0,84
→Bereitschaft zur Kooperation mit Eltern	64	3,36 (M: 2,71 F: 3,34)	1,57 (M: 2,14 F: 1,51)
→Eltern Ziele verdeutlichen können	63	2,73	0,88
→Verhaltensauffälligkeiten einschätzen können	63	2,89	1,08
Kollegialität/soziale Kompetenz		2,70	0,92
→Bei anderer Grundhaltung distanzieren	64	2,67	1,05
→Klagen über Kollegen nicht sofort als berechtigt einstufen	64	2,81	1,17
→Verständnis für Kollegen, die professionelle Hilfe aufsuchen möchten	65	1,38	0,63
→Fähigkeit zum Teamteaching	64	1,50	0,85
PHYSIOLOGISCHE RESSOURCEN		2,41	1,13
Körperliche Stärke			
→Sich körperlich fit fühlen	65	2,14	0,90
→Regelmäßiger Schlaf-Wach-Rhythmus	65	2,31	1,18
→Ausgewogene Ernährung	64	2,36	1,06
→Regelmäßiger Sport	65	2,85	1,41

ÖKONOMISCHE/MATERIELLE RESSOURCEN		2,76	0,97
→ Unterrichtsmaterial beschaffen können	63	1,78	0,66
→ Grundstock an Materialien besitzen	63	3,75 (M: 4,00 F: 3,61)	1,29 (M: 1,62 F: 1,23)
GESUNDHEITSFÖRDERLICHE VERHALTENSWEISEN		2,80	1,36
Euthymes Erleben und Verhalten			
→ Sich Gutes tun	65	2,80	1,36
SOZIALE RESSOURCEN		1,68	0,75
Erleben sozialer Unterstützung			
→ Aussprachemöglichkeit haben	65	1,29	0,55
→ Soziale Unterstützung	65	1,29	0,52
→ Zeit mit Familie/Freunden verbringen	65	1,57	0,81
→ Kontakt zu Kollegium wichtig nehmen	63	1,86	0,82
Funktionierende gesellschaftliche Netze/Inanspruchnahme professioneller Hilfen			
→ Regelmäßige Supervision beabsichtigen	64	2,42	1,04

Tabelle 1: Deskriptive Statistik (M=Männer; F=Frauen)

5.5 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse – Impulse für die Gesundheitsvorsorge in der Lehrerbildung

An dieser Stelle erscheint es zunächst notwendig, auf eine Tatsache hinzuweisen, welche bei der Interpretation der vorgestellten Ergebnisse stets bedacht werden muss: Die begrenzte Validität der in diesem Kapitel gemachten Aussagen. Da in dem Fragebogen beispielsweise die Aspekte Wissen/Kreativität/fachliche Kompetenz im Bereich der kognitiven Ressourcen lediglich anhand der Erfassung zweier Merkmale – der Fähigkeit zur Unterrichtsvorbereitung sowie des Ideenreichtums – berücksichtigt wurden, sind Aussagen über das Vorhandensein kognitiver Ressourcen beziehungsweise insbesondere des Wissens, der Kreativität und der fachlichen Kompetenz damit nur in begrenztem Ausmaß valide. Eine erhöhte Validität hätte durch Einbezug mehrerer Merkmale erreicht werden können (SCHOLL 2009, 25). Mit Blick auf den Umfang des Fragebogens wurde die Zahl der erfassten Merkmale allerdings begrenzt. Dennoch können die vorliegenden Ergebnisse als Hinweise auf die tatsächliche Verfügbarkeit bestimmter Ressourcen betrachtet werden.

Eine übergreifende Feststellung, welche sich aus der Auswertung der Ergebnisse ergibt, ist folgende: Die befragten Studierenden verfügen allgemein über eine Vielzahl an Schutzfaktoren beziehungsweise Widerstandsressourcen; der Großteil der erfassten Schutzfaktoren kann in Anbetracht der ermittelten Ergebnisse als vorhanden angesehen werden. Eine Kumulation von Belastungsfaktoren respektive Widerstandsdefiziten tritt im Bereich der psychischen Ressourcen zutage. Innerhalb dieser Kategorie ist insbesondere ein Aspekt auszumachen, welchem es an Stabilität durch vorhandene Schutzfaktoren fehlt: der oberste Eckpunkt des Dreiecks der Lehrergesundheit nach Joachim Bauer (s. Kap. 3.2.2.1), Identität/Identifikation beziehungsweise persönliche Kompetenz.

Zunächst soll ein Vergleich der ermittelten Ergebnisse mit denjenigen der Potsdamer Lehrerstudie erfolgen. Ein großer Unterschied zwischen beiden Untersuchungen bestand darin, dass die Potsdamer Lehrerstudie den Fokus ausschließlich auf die in der vorliegenden Untersuchung als psychische Ressourcen bezeichneten Schutzfaktoren legte. Dies ist wie bereits erwähnt schon am Titel der Studie erkennbar: Dieser lautet „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ (SCHAARSCHMIDT 2005, 12). In der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung wurde ein umfassenderes Konzept an notwendigen Schutzfaktoren überprüft, welches zusätzlich zu psychischen Ressourcen auch kognitive, physiologische, ökonomische, verhaltensbezogene sowie soziale Ressourcen einschließt. Der Vergleich der Ergebnisse kann sich infolgedessen lediglich auf die Kategorie der psychischen Ressourcen beziehen.

SCHAARSCHMIDT (2005, 152) hält grundsätzlich die Erkenntnis fest, dass zahlreiche Studierende ungenügende Eingangsvoraussetzungen mitbringen. Qualifikationen, die existent sein sollten, gliedert er in zweierlei Gruppen auf. Zum einen sieht er hier fehlende Voraussetzungen, welche die Studierenden bereits vor dem Eintritt in ein Lehramtsstudium mitbringen sollten, da diese als Basis gegeben sein müssen und sich durch die Lehrerbildung gar nicht beziehungsweise kaum etablieren lassen. Zum anderen lässt sich ein Fehlen spezifischer Ressourcen feststellen, welches durch das Studium ausgeglichen werden könnte.

Als mitzubringende Basisvoraussetzungen betrachtet SCHAARSCHMIDT (2005, 152) Aspekte, die weitgehend dem Konstrukt des Kohärenzgefühls entsprechen, wie beispielsweise „emotionale Stabilität“ oder eine „affektiv-offensive Haltung den Lebensanforderungen gegenüber“. Fehlende Ressourcen in diesem Bereich können kaum durch Maßnahmen im Studium kompensiert werden. Er fordert diesbezüglich eine bessere Passung von Anforderungsprofil und studentischer Eignung. Bezüglich des gesamten Bereichs des Kohärenzgefühls konnten in der vorliegenden Untersuchung jedoch keine schwerwiegenden Defizite verzeichnet werden; die von Schaarschmidt diesbezüglich genannten Aspekte scheinen bei den Absolventinnen und Absolventen am Studienstandort Reutlingen überwiegend vorhanden zu sein. Hier liegt also keine eindeutige Übereinstimmung mit der Potsdamer Lehrerstudie vor.

SCHAARSCHMIDT (2005, 152) verzeichnet für den Teil der Studierenden, die das durch Burnout-Symptome gekennzeichnete B-Muster aufweisen, zudem „Einschränkungen in der Widerstandskraft, Defizite in der sozial-kommunikativen Kompetenz und eine generelle Beeinträchtigung des Selbstvertrauens“. Eine Übereinstimmung lässt sich in der vorliegenden Untersuchung im Bereich des Selbstvertrauens auffinden: Hier zeigten die Angaben der befragten Studierenden, dass sie überwiegend dazu neigen, sich ständig mit anderen zu vergleichen. Einen Hinweis hierauf liefern auch zwei erfasste Merkmale im Bereich der Identität, wonach Studierende offenbar dazu neigen, den Unterrichtsstil anderer Lehrkräfte zu imitieren beziehungsweise ihrem eigenen Stil im Falle einer Hospitation nicht treu zu bleiben. Eine generelle Beeinträchtigung der Widerstandskraft oder der sozial-kommunikativen Kompetenz ergaben die erhobenen Ergebnisse jedoch eher nicht.

Für diejenigen Studierenden, welche das Schonmuster aufweisen, konstatierte SCHAARSCHMIDT (2005, 153) wie beschrieben eine ungenügende berufsbezogene Motivation, welche ein zu geringes Maß an fachlichem Interesse, an Wohlwollen gegenüber Kindern und Jugendlichen, an Bereitschaft zur Verausgabung sowie an positivem Elan mit einschließt. Ein Widerspruch lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse insbesondere bezüglich der Verausgabungsbereitschaft und des Elans

aufdecken. Studierende gaben zum überwiegenden Teil an, auch erschöpft noch zu arbeiten und ihr Privatleben in stressigen Situationen einzuschränken, worin ein Hinweis darauf gesehen werden kann, dass die Verausgabungsbereitschaft leicht erhöht beziehungsweise bereits etwas zu hoch einzustufen ist. Insofern lässt sich auch diesbezüglich keine eindeutige Übereinstimmung mit der Potsdamer Lehrerstudie finden. Zusammengefasst lässt sich also Schaarschmidts Forderung, unbedingt strengere Auflagen zum Zwecke der besseren Ermittlung von Eingangsvoraussetzungen von Studierenden einzuführen, nur zum Teil mit den hier ermittelten Ergebnissen begründen.

Ein höheres Maß an Übereinstimmung ist hingegen in Bezug auf Ressourcen festzustellen, die nach SCHAARSCHMIDT (153 f.) während der Lehrerausbildung verstärkt gefördert werden sollten. Er ist der Ansicht, dass die theoretische Ausbildung wie bisher beibehalten werden sollte. Dem ist auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse nicht zu widersprechen, da die Studierenden mit den hier geförderten kognitiven Ressourcen überwiegend gut ausgestattet sind. Zusätzlich fordert der Psychologe eine höhere Gewichtung des Erwerbs handlungsbezogener Kompetenzen sowie des situationsnahen Lernens. Diesbezüglich liegen mit der vorliegenden Untersuchung keine widersprüchlichen oder bestätigenden Ergebnisse vor. Ein letzter Punkt, den Schaarschmidt für wichtig erachtet, kann jedoch durch die eigene Untersuchung voll bestätigt werden: Es handelt sich um den Aspekt der „Befähigung zum effektiven Selbst-Management in Belastungssituationen“ (EBD., 154). Bereits erprobte Trainingsverfahren von Schaarschmidt zeigen, dass in diesem Bereich ein großer Bedarf vorhanden ist und so auch bewirkt werden kann, „dass die künftigen Lehrer ihren beruflichen Aufgaben mit mehr Selbstvertrauen und Kompetenzerleben entgegensehen“ (EBD., 154). Effektives Selbstmanagement ist eine Forderung, die sich anhand der vorliegenden Ergebnisse ebenfalls ganz eindeutig untermauern lässt. Insbesondere die festgestellten Widerstandsdefizite in den Merkmalen „Problemlos abschalten können“, „Erschöpft nicht mehr arbeiten“ und „Privatleben gegen Stress verteidigen“ sprechen dafür, dass die Studierenden in verstärktem Maße lernen müssen, Zeit effektiv zu nutzen und sich selbst bewusst Freiräume zu schaffen, um sich besser gegen Überbeanspruchung zu schützen und gegen scheinbar nicht zu bewältigende Anforderungen von außen abzugrenzen (s. Kap. 3.2.2.1). Hier liegt also eine Übereinstimmung beider Studien bezüglich eines wesentlichen Impulses für die Gesundheitsvorsorge in der Lehrerbildung vor.

Im Folgenden soll nun noch darauf eingegangen werden, wie die Resultate der durchgeführten Untersuchung mit den vorhandenen Angeboten in der

sonderpädagogischen Lehrerbildung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg korrelieren, welche von den befragten Studierenden durchlaufen wurde und deren Darstellung in Kapitel 4.2 ausführlich erfolgte. Auffällig war bezüglich der Veranstaltungsangebote an beiden Studienstandorten, dass der Förderung *kognitiver Ressourcen* der mit Abstand höchste Stellenwert im Vergleich zu weiteren Ressourcen zukam. Dies entspricht der bereits erläuterten Tatsache, dass kognitive Ressourcen bei den befragten Absolventinnen und Absolventen bis auf eine Ausnahme vorhanden zu sein scheinen. Bezüglich der kognitiven Ressource der Planungskompetenz, in welcher die besagte Ausnahme besteht, waren allerdings im Veranstaltungsangebot für den Standort Ludwigsburg auch keinerlei unterstützende Angebote zu finden. Für den Standort Reutlingen ließ lediglich ein Seminartitel im Fach Soziologie auf die Förderung dieser Ressource schließen: „Organisation, Management, professionelles Handeln – die Organisationstheorie von Henry Mintzberg“ (VVZ SoSe 2011, online). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die fehlende kognitive Ressource der Planungskompetenz wiederum ein Hinweis darauf ist, dass Schaarschmidts Forderung nach verstärktem Selbstmanagement-Training im Studium berechtigt ist. Es zeigt sich hier eine Verwobenheit von kognitiven und psychischen Ressourcen. Für den Bereich der kognitiven Ressourcen ergibt sich also eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem Angebot an Lehrveranstaltungen und dem Ausmaß, in welchem kognitive Ressourcen bei den befragten Studierenden als vorhanden betrachtet werden können.

Psychische Ressourcen werden am Studienstandort Ludwigsburg lediglich in sehr geringem Umfang gefördert. Für die Unterkategorie des Selbstvertrauens respektive der Selbstsicherheit konnte nur ein entsprechendes Angebot vonseiten der Sprecherziehung ermittelt werden. Auch der Erwerb der Ressourcen in der Kategorie der Identität beziehungsweise Identifikation, in welcher im Rahmen der durchgeführten Untersuchung der höchste Bestand an Widerstandsdefiziten ausgemacht werden konnte, wurde hier nur durch sehr wenige vorhandene Veranstaltungsangebote unterstützt. Am Standort Reutlingen kommt den psychischen Ressourcen zwar eine erhöhte Aufmerksamkeit zu; allerdings erstreckt sich diese nicht auf die Bereiche des Selbstvertrauens und der Identität bzw. Identifikation. Es verwundert also angesichts des fehlenden Veranstaltungsangebotes nicht, dass Studierende in diesen beiden Kategorien psychischer Ressourcen vermehrt Widerstandsdefizite aufweisen. Nichtsdestotrotz muss die Herstellung eines kausalen Zusammenhangs zwischen Seminarangebot und Ausstattung der Studierenden mit entsprechenden Ressourcen insbesondere in dieser Kategorie mit Vorsicht genossen werden, da ein weiterer Grund für fehlende Ressourcen dieser Art wie oben und in Kap. 4.2.2 beschrieben in einer

nicht vorhandenen persönlichen Eignung einiger Studierender liegen könnte. Ob das zusätzlich unterstützende Angebot der psychologischen Beratung, welches am Standort Ludwigsburg vom Studentenwerk Stuttgart angeboten wird, von den Absolventen in Anspruch genommen wurde, ist angesichts dieses Befundes höchst fraglich.

Umfangreicher ist an beiden Studienstandorten das Angebot zur Förderung psychischer Ressourcen, insbesondere in puncto Stärkung der Ressource einer erfolgreichen Beziehungsarbeit. Dies korreliert mit der Tatsache, dass Studierende hier offenbar bis auf eine Ausnahme über zahlreiche Ressourcen verfügen. Dass diese Ausnahme in der Kooperationsbereitschaft gegenüber Eltern besteht, ist nicht mit dem vorhandenen Veranstaltungsangebot zu erklären, da in Bezug auf die Elternarbeit an beiden Standorten vielfältige Angebote gemacht wurden.

Bezüglich der angebotenen Veranstaltungen an beiden Standorten fiel ein umfangreiches Repertoire an Seminaren zur Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf. Dieses scheint sehr fruchtbare Auswirkungen auf die befragten Studierenden gehabt zu haben, da diese in überwiegender Mehrheit angeben, sich hier gut vorbereitet zu fühlen.

In der Unterkategorie Kollegialität respektive soziale Kompetenz sind ebenfalls keine fehlenden Ressourcen zu verzeichnen, obgleich das diesbezügliche Veranstaltungsangebot am Standort Ludwigsburg relativ begrenzt erschien; etwas umfangreicher gestaltete sich dieses am Standort Reutlingen, jedoch waren auch hier die meisten entsprechenden Veranstaltungen in einem bestimmten Wahlpflichtbereich – dem der Kooperation – verortet und damit nicht für alle Studierenden verpflichtend.

Die Förderung physiologischer Ressourcen fand an beiden Studienstandorten in stark eingeschränktem Maße statt, was sich allerdings keineswegs in fehlenden Ressourcen bei den Probanden bemerkbar machte. Vielmehr scheinen diese im Bereich körperliche Schutzfaktoren keinerlei Widerstandsdefizite aufzuweisen.

Am Standort Ludwigsburg konnte der Aufbau ökonomischer Schutzfaktoren bei den Studierenden nicht für alle Fächer bestätigt werden; lediglich einzelne Fächer boten Seminare an, in welchen beispielsweise Fördermaterialien erstellt wurden. Auch in den Vorlesungsverzeichnissen für den Standort Reutlingen waren weniger als zehn Seminare aufzufinden, die Hinweise auf den Ausbau ökonomischer Ressourcen bei Lehramtsanwärtern lieferten. Dementsprechend lässt sich auch ein Widerstandsdefizit bei den Absolventinnen und Absolventen verzeichnen: Insbesondere die Männer scheinen am Ende ihres Studiums über ein geringes Ausmaß an Ressourcen in Form von Materialien, auf welche in zukünftigen Unterrichtsstunden zurückgegriffen werden könnte, zu verfügen.

Bezüglich sozialer Ressourcen sind die befragten Absolventen scheinbar besonders gut gestellt; die Studierenden beabsichtigen offenbar zum großen Teil auch, professionelle Hilfen wie Supervision in Anspruch zu nehmen. Diese Einstellung überrascht angesichts des sehr spärlichen Veranstaltungsangebots der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, welche ausschließlich den Studierenden am Standort Ludwigsburg durch nur eine einzige Veranstaltung ermöglichte, Supervision kennenzulernen.

Es lassen sich auf der Basis der dargestellten Untersuchungsergebnisse sowie deren Abgleich mit den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie und mit den Angeboten in der Lehrerbildung, die eine Stärkung der erforderlichen Ressourcen bei den Studierenden bewirken können, nun Impulse für die sonderpädagogische Lehrerausbildung ableiten.

Das Veranstaltungsangebot, mit welchem kognitive Ressourcen bei Studierenden gefördert werden, ist in angemessenem Umfang vorhanden, da Studierende über fachliche und pädagogische Kenntnisse überwiegend zu verfügen scheinen.

Das Repertoire an Veranstaltungen, die zu einer Stabilisierung der psychischen Ressourcen beitragen, ist unbedingt verstärkt auszubauen. In diesem Bereich fehlen einerseits in begrenztem Maße Ressourcen, die wie bereits beschrieben auf eine nicht vorhandene persönliche Eignung zurückzuführen sein könnten, wie beispielsweise Aspekte des Selbstvertrauens beziehungsweise der Selbstsicherheit. Da hier individuelle Anlagen zum Tragen kommen, kann die Lehrerausbildung aller Wahrscheinlichkeit nach recht wenig zur Stärkung dieser Ressourcen tun; vielmehr müsste in diesem Bereich wie beschrieben der Überprüfung der persönlichen Eignung ein höheres Gewicht zukommen. Andererseits – und hierin muss eine unbedingt zu schließende Lücke in dem bestehenden Veranstaltungsangebot gesehen werden – ist ein Defizit an Ressourcen zu verzeichnen, welche die eigene Identität und damit wie gesagt den „Kern allen beruflichen und persönlichen Erfolgs und die entscheidendste Kraftquelle einer Lehrerin oder eines Lehrers“ (BAUER 2003, 14) schützen und stärken können und in gewissem Sinne nahe beieinander liegen: Zu optimieren sind folgende Sachverhalte: Studierenden fällt offenbar schwer, nach der Arbeit abzuschalten, sie arbeiten zum großen Teil auch noch dann, wenn sie bereits erschöpft sind und schützen ihr Privatleben in stressigen Situationen nicht vor Überbeanspruchung, sondern schränken es tendenziell eher ein. Es scheint folglich, als lägen drei wesentliche Schutzfaktoren mehrheitlich nicht vor: Distanzierungsfähigkeit, die Achtung und Wertschätzung der eigenen Person sowie der Schutz des Privatlebens vor beruflicher Überbeanspruchung. Es wird vermutet, dass hier durch die bereits

erläuterte Forderung von SCHAARSCHMIDT (2005, 14), verstärkt Selbstmanagement-Trainings anzubieten, Abhilfe geschaffen werden könnte. Solche Trainings sollten zeitliche und personelle Organisationsaspekte unbedingt umfassen.

Ein weiterer Impuls für die Lehrerbildung ergibt sich aus der festgestellten niedrigen Kooperationsbereitschaft der befragten Studierenden gegenüber Eltern. Das diesbezügliche Angebot im Studium erwies sich überraschenderweise als relativ umfangreich; dies ist also positiv zu werten. Es können zusätzlich Möglichkeiten in Betracht gezogen werden, die BAUER (2003, 15) wie erwähnt zur Sprache bringt: In den zahlreichen Seminaren, welche die Elternarbeit thematisieren, sollte verstärkt auf spezifische Möglichkeiten hingewiesen werden, Elternverantwortung adäquat einzufordern. Studierende müssen in der Lage sein, zu diesem Zwecke erforderlichenfalls auch Konflikte in Kauf zu nehmen. Hierzu ist es oftmals notwendig, dass sich Einstellungen von Studierenden gegenüber der Kooperation mit Eltern verändern, wie auch die Auswertung des betreffenden Items zeigte. Auf den Ausbau dieser Fähigkeit sollte in der Lehrerbildung verstärkt Wert gelegt werden.

Zudem wurde in der durchgeführten Befragung ersichtlich, dass viele der Studierenden auf eine professionelle Ressource Wert legen: die Supervision. Da offenbar die Nachfrage nach einem solchen Angebot bereits bei Studierenden relativ hoch ist, stellt der geringe Bestand an entsprechenden Seminaren ein großes Manko in der Lehrerbildung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg dar. Dies verwundert auch angesichts der Tatsache, dass bereits von unterschiedlichen Seiten Forderungen nach Aufnahme von Supervision in die Lehrerbildung laut wurden. So äußerte sich die Schulexpertin der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, Marianne Demmer, dahingehend, dass Supervision dringend Aufnahme in der Lehrerbildung finden sollte, und auch die Deutsche Gesellschaft für Supervision legte kürzlich ein Positionspapier vor, in welchem sie die Implementierung von Coaching und Supervision in der Lehrerausbildung und in der Phase des Berufseinstiegs forderte (IRLE 2011, 16).

Abschließend ist ein ganz wesentlicher, bisher etwas vernachlässigter Impuls vorzuschlagen: Es sollte nicht nur auf eine bessere Auswahl geeigneter Studierender sowie auf die Förderung der zentralen Schutzfaktoren im Rahmen des Studiums verstärkt Wert gelegt werden, sondern auch ganz konkret auf die direkte Thematisierung der Lehrergesundheit in der Lehrerausbildung. Die Darstellung des Veranstaltungsangebotes der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zeigte, dass dies an beiden Studienstandorten bisher kaum der Fall ist, was angesichts der

eingangs dargestellten bedenklichen Lage der Lehrergesundheit nicht zu rechtfertigen ist.

Letzten Endes kann eine Forderung, die RUDOW (1995, 191) bereits vor fast zwei Jahrzehnten aufstellte, als immer noch berechtigt gelten: „Stressmanagementtrainings, Gesundheitszirkel und Trainings zur sozialen Kompetenz sollten stärker als bisher obligatorische Inhalte der Lehrerfortbildung werden.“ In dieser Empfehlung sind mit dem Aspekt der besseren Organisation und der direkten Thematisierung von Gesundheit bereits zwei der Gesichtspunkte enthalten, die sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als essentiell erwiesen haben.

6. Ausblick

Was zum Schluss bleibt, ist die Frage, ob und wie die erarbeiteten Impulse umgesetzt werden können. Ein Problem, an welchem die Umsetzung großer Pläne in der Bildungspolitik häufig scheitert, ist das der Finanzierung. Nach IRLE (2011, 16) nimmt im Hinblick auf die eingangs dargestellten Burnout-Zahlen das Interesse an solider Lehrergesundheit und an verstärkter Gesundheitsvorsorge zwar zu; dennoch werden beispielsweise die Kosten für professionelle Coachings bisher weder von Schulträgern noch von den Kultusministerien übernommen.

Mit einem Beitrag zum Erhalt und zur Förderung der Lehrergesundheit, welchen das Land Baden-Württemberg kürzlich leistete, kann dennoch die Hoffnung verbunden werden, dass der Lehrergesundheit sowie der Gesundheitsprävention in Zukunft vermehrt öffentliche Aufmerksamkeit geschenkt wird: Die GEW und weitere Lehrerverbände bildeten zusammen mit dem Kultusministerium die Arbeitsgruppe „Erhalt der Dienstfähigkeit“. Diese erarbeitete einen Maßnahmenkatalog zur Gesundheitsförderung, welcher beispielsweise Seminare für Berufseinsteiger enthält. Coaching-Gruppen, wie sie die Freiburger Studie empfiehlt, sollen allerdings erst für Lehrerinnen und Lehrer, die ihr zehntes Berufsjahr absolvieren, flächendeckend implementiert werden. Zur Umsetzung dieser Empfehlungen werden vom Land drei Millionen Euro zur Verfügung gestellt (DILK 2011, 12).

Ein letzter Punkt soll abschließend noch zur Sprache kommen. Im Verlauf dieser Arbeit wurden allerlei Faktoren diskutiert, die für Lehramtsanwärter gesundheitsförderlich und -erhaltend sind und aus diesem Grund bereits von den Studierenden mitgebracht werden sollten, wenn diese ihre schulische Arbeit aufnehmen. Einen Aspekt, der bisher noch keine hinreichende Berücksichtigung fand, hat SCHAARSCHMIDT (2005, 152f.) bereits angesprochen:

Freilich muss auch betont werden, dass allein über die Gewährleistung besserer Eignungsvoraussetzungen die kritische Beanspruchungssituation im Lehrerberuf nicht aus der Welt zu schaffen ist. Die Eignungsprüfung kann und darf nicht die gestalterische Einflussnahme auf die Berufsbedingungen ersetzen (...). Hieße das doch, Unzulänglichkeiten in den Bedingungen durch höhere Anforderungen an personale Voraussetzungen kompensieren zu wollen. So würde dann etwa, statt die belastenden Bedingungen zu verändern, von den zukünftigen Lehrern ein immer höherer Grad an Stabilität und Frustrationstoleranz gefordert. Bei einem solchen Herangehen wäre irgendwann der Punkt erreicht, an dem sich kein geeigneter Lehramtskandidat mehr findet (...). Noch immer muss gelten, dass dieser Beruf so

beschaffen sein sollte, dass ihn auch ein durchschnittlich belastbarer Mensch erfolgreich und ohne Schaden für seine Gesundheit ausüben kann.

Bei aller Optimierung der Voraussetzungen bei den Studierenden darf also die ebenfalls in höchstem Maße notwendige Verbesserung der belastenden Rahmenbedingungen im schulischen Alltag von Lehrkräften keinesfalls aus dem Blickfeld geraten. Soll gewährleistet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf künftig unter Bedingungen ausüben können, welche den Erhalt ihrer Gesundheit erlauben, so müssen Veränderungen sowohl an bestehenden Gegebenheiten des Lehrerberufs als auch an der Lehrerbildung ansetzen. Nur die Berücksichtigung beider Aspekte eröffnet eine erfolgversprechende Perspektive. Zweifelsohne würden solche Veränderungen ein hohes Maß an Kosten und Mühen bedeuten. Sie würden sich jedoch mit Sicherheit auch durch eine verbesserte Gesundheit zahlreicher Lehrerinnen und Lehrer auszahlen, und dies ist meines Erachtens ein Ziel, das ein außerordentlich hohes Maß an Engagement verdient.

7. Quellenverzeichnis

ANTONOVSKY, AARON (1997): Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit / von Aaron Antonovsky. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt-Verlag.

BAUER, JOACHIM (2004): Die Freiburger Schulstudie. In: Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, Heft 12, S. 259-264.

BAUER, JOACHIM (2011): Gesundheitsschutz durch Stärkung der Beziehungskompetenz: Lehrer-Coachinggruppen.

Online: http://www.boeckler.de/pdf/v_2011_03_29_bauer.pdf (Zuletzt eingesehen am: 12.06.2012).

BAUER, JOACHIM (2003): Lehrer sind gesundheitlich massiv belastet. Übereinstimmung mit Potsdamer Schaarschmidt-Studie. In: Profil: das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft; Verbandsorgan des Deutschen Philologenverbandes, Heft 7/8, S. 12-15.

BECKER, GEROLD (1998): Was ist eine gute Lehrerin? Zur „Professionalität“ des Lehrers heute. In: Arbeitsplatz Schule. Ansprüche – Widersprüche – Herausforderungen, Jahresheft 1998, S. 8-11.

BENGEL, JÜRGEN/STRITTMATTER, REGINE/WILLMANN, HILDEGARD (1998): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

BIERMANN, ADRIENNE/GOETZE, HERBERT (2005): Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

BUNDESMINISTERIUM DES INNERN BADEN-WÜRTTEMBERG (1983): Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983. Online: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/13op/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=m&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGBW1983V30P15&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zuletzt eingesehen am: 30.07.2012).

DIENER, UWE (2011): Homepage des Fragebogenprogramms GrafStat. Online: <http://www.grafstat.de/> (Zuletzt eingesehen am: 12.07.2012).

DILK, ANJA (2011): Beziehungskompetenz verbessern. Gesundheits- und Arbeitsschutz: In Kitas und Schulen ist noch viel zu tun. In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 12, S. 10-13.

DILK, ANJA (2011): Vorzeichen rechtzeitig erkennen. Ein Gespräch mit Karl-Oswald Bauer über Wege aus dem Burnout. In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 12, S. 14.

FIX, MARTIN (2012): Lehrer/innenausbildung: Kooperation statt Konkurrenz. In: In: Bildung und Wissenschaft, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, Heft 6, S. 14-19.

FRANKE, ALEXA (2010): Modelle von Gesundheit und Krankheit. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.

GODDAR, JEANNETTE (2011): „Jeder Arbeitstag ist von Hektik bestimmt“. Was Pädagoginnen und Pädagogen krank macht. In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 12, S. 6-9.

HÄNSEL, DAGMAR (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, S. 591-605.

IRLE, KATJA (2011): „Als Einzelkämpfer sozialisiert“. Professionelle Unterstützung: Supervision für Seele und Schulklima. In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 12, S. 16.

JENTER, ANNE (2011): KMK kann Zeichen setzen. GEW-Kommentar: Arbeits- und Gesundheitsschutz verbessern. In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 12, S. 15.

JOHN, DANIELA/STEIN, ROLAND (2008): Lehrergesundheit: Forschungsstand und Schlussfolgerungen – unter besonderer Berücksichtigung von Lehrerinnen und Lehrern in Kontexten der Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 11, S. 402-411.

JONKISZ, EWA/MOOSBRUGGER, HELFRIED/BRANDT, HOLGER (2012): Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin: Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

KASTL, JÖRG MICHAEL (2009): Absolventenbefragung 2007-2009 der Fakultät für Sonderpädagogik – ausgewählte Verteilungen und Analysen. Online: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3b-ssoz-t-01/user_files/absolventenbefragung_07_09.pdf (Zuletzt eingesehen am: 17.07.2012).

KIRCHHOFF, SABINE/KUHNT, SONJA/LIPP, PETER/SCHLAWIN, SIEGFRIED (2008): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LINNEWEH, KLAUS/HEUFELDER, ARMIN/FLASNOECKER, MONIKA (2010): Balance statt Burn-out. Der erfolgreiche Umgang mit Stress und Belastungssituationen. 2., überarbeitete Auflage. München; Wien; New York: Zuckerschwerdt Verlag.

RUDOW, BERND (1995): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastrung und Lehrergrundheit. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber.

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2012): Psychologische Beratung des Studentenwerks Stuttgart an der PH Ludwigsburg. Online:
<http://www.ph-ludwigsburg.de/10312.html> (Zuletzt eingesehen am: 30.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2006): Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für das Lehramt an Sonderschulen. Online:
http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen_und_Satzungen_fuer_den_Bereich_Studien-_und_Pruefungsangelegenheiten/3.2-StO-SPO-I-2003.pdf&t=1343768577&hash=17b6a1c5f6fe83d534b5558e0403f799
(Zuletzt eingesehen am: 30.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2011): Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für den Studiengang Lehramt Sonderpädagogik. Online:
http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen_und_Satzungen_fuer_den_Bereich_Studien-_und_Pruefungsangelegenheiten/3.6_Studienordnung_zur_SPO_I_alle_Anlagen.pdf&t=1343768577&hash=41b476ba49bc399af50ade23835d1743 (Zuletzt eingesehen am: 30.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2008): Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2008/2009. Online:

<https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex> (Zuletzt eingesehen am: 26.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2009): Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2009. Online:

<https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex> (Zuletzt eingesehen am: 09.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2009): Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2009/2010. Online:

<https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex> (Zuletzt eingesehen am: 09.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2010): Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2010. Online:

<https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex> (Zuletzt eingesehen am: 09.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2010): Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2010/2011. Online:

<https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex> (Zuletzt eingesehen am: 09.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2011): Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2011. Online:

<https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&navigationPosition=lectures%2Clectureindex&breadcrumb=lectureindex&topitem=lectures&subitem=lectureindex> (Zuletzt eingesehen am: 09.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2011): Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2011/2012. Online:

[https://lsf.ph-](https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&trex=step&root120112=8510|8930|8505&P.vx=kurz)

[ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&trex=step&root120112=8510|8930|8505&P.vx=kurz](https://lsf.ph-ludwigsburg.de/qisserverlb/rds?state=wtree&search=1&trex=step&root120112=8510|8930|8505&P.vx=kurz) (Zuletzt eingesehen am: 09.07.2012).

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (2012): Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2012, S. 367-548. Online:

[http://www.ph-](http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Vorlesungsverzeichnis__Hochschulkommunikation_/Vorlaeufiges_Vorlesungsverzeichnis_Sommer_2012.pdf&t=1339667446&hash=4f245dea5c4143b8b080d2fd7bf57c62)

[ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-](http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Vorlesungsverzeichnis__Hochschulkommunikation_/Vorlaeufiges_Vorlesungsverzeichnis_Sommer_2012.pdf&t=1339667446&hash=4f245dea5c4143b8b080d2fd7bf57c62)

[Zentrum/Vorlesungsverzeichnis__Hochschulkommunikation_/Vorlaeufiges_Vorlesungsverzeichnis_Sommer_2012.pdf&t=1339667446&hash=4f245dea5c4143b8b080d2fd7bf57c62](http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Vorlesungsverzeichnis__Hochschulkommunikation_/Vorlaeufiges_Vorlesungsverzeichnis_Sommer_2012.pdf&t=1339667446&hash=4f245dea5c4143b8b080d2fd7bf57c62) (Zuletzt eingesehen am: 09.07.2012).

SCHAARSCHMIDT, UWE (Hg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

SCHOLL, ARMIN (2009): Die Befragung. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

SCHUMANN, SIEGFRIED (2011): Repräsentative Umfrage. Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. 5., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

SEYDEL, OTTO (2003): Macht Schule krank? Was richtet Schule im Seelenleben von Lehrern an? In: Lernende Schule, Heft 22, S. 20-23.

UNIVERSITÄT TÜBINGEN (2011): Mittelwert und Standardabweichung. Online:

[http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=standardabweichung%2068%25%2C%2095%](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=standardabweichung%2068%25%2C%2095%25%2C%2099%2C7%25&source=web&cd=2&ved=0CEkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.uni-tuebingen.de%2Funi%2Fpki%2Fskript_ppt_pm_1011%2FMittelwert_u_Standardabweichung_11.pps&ei=cdQWUL-ANMqP4gSksIDgCQ&usg=AFQjCNH2xkchrZMq8SdVT9D71N3sdFEaeQ&cad=rja)

[25%2C%2099%2C7%25&source=web&cd=2&ved=0CEkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.uni-](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=standardabweichung%2068%25%2C%2095%25%2C%2099%2C7%25&source=web&cd=2&ved=0CEkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.uni-tuebingen.de%2Funi%2Fpki%2Fskript_ppt_pm_1011%2FMittelwert_u_Standardabweichung_11.pps&ei=cdQWUL-ANMqP4gSksIDgCQ&usg=AFQjCNH2xkchrZMq8SdVT9D71N3sdFEaeQ&cad=rja)

[tuebingen.de%2Funi%2Fpki%2Fskript_ppt_pm_1011%2FMittelwert_u_Standardabweichung_11.pps&ei=cdQWUL-](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=standardabweichung%2068%25%2C%2095%25%2C%2099%2C7%25&source=web&cd=2&ved=0CEkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.uni-tuebingen.de%2Funi%2Fpki%2Fskript_ppt_pm_1011%2FMittelwert_u_Standardabweichung_11.pps&ei=cdQWUL-ANMqP4gSksIDgCQ&usg=AFQjCNH2xkchrZMq8SdVT9D71N3sdFEaeQ&cad=rja)

[ANMqP4gSksIDgCQ&usg=AFQjCNH2xkchrZMq8SdVT9D71N3sdFEaeQ&cad=rja](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=standardabweichung%2068%25%2C%2095%25%2C%2099%2C7%25&source=web&cd=2&ved=0CEkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.uni-tuebingen.de%2Funi%2Fpki%2Fskript_ppt_pm_1011%2FMittelwert_u_Standardabweichung_11.pps&ei=cdQWUL-ANMqP4gSksIDgCQ&usg=AFQjCNH2xkchrZMq8SdVT9D71N3sdFEaeQ&cad=rja)

(Zuletzt eingesehen am: 30.07.2012).

WUSTMANN, CORINA (2011): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

8. Anhang

8.1 Fragebogenkonzept

Grundlage: Antonovsky (Erweitertes Raster)

Erweiterung: Erkenntnisse von Bauer & Schaarschmid

KOHÄRENZGEFÜHL ALS „GLOBALE STRESSBEWÄLTIGUNGSRESSOURCE“ (ANTONOVSKY)	MÖGLICHE ITEMS
<p>• <i>VERSTEHBARKEIT:</i> (Ausmaß, in dem eine Person Stimuli als sinnhaft & strukturiert wahrnimmt)</p> <p>→ Jemand geht davon aus, dass Stimuli, die ihm in Zukunft begegnen, in gewisser Weise vorhersehbar sein werden oder zumindest eingeordnet und erklärt werden können.</p> <p>• <i>HANDHABBARKEIT:</i> (Ausmaß, in dem jemand geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen von Stressoren zu begegnen)</p> <p>→ Jemand fühlt sich durch Ereignisse nicht in die Opferrolle gedrängt / vom Leben ungerecht behandelt</p> <p>→ Wenn unangenehme Dinge passieren, kann jemand mit ihnen umgehen und sich neu orientieren, statt endlos zu trauern, mit dem Schicksal zu hadern oder sich dauernd benachteiligt zu fühlen. Aktive Haltung, Selbststeuerung</p> <p>→ Jemand vertraut keineswegs nur auf das, was er selbst kann: In der Lage sein, auch</p>	<p>→ Im Großen und Ganzen verläuft mein Leben in geordneten Bahnen und ich gehe davon aus, dass das auch so bleibt.</p> <p>→ Ich fühle mich vom Leben ungerecht behandelt, wenn mir viele unerfreuliche Dinge nacheinander passieren.</p> <p>→ Wenn mir etwas Unangenehmes passiert, bin ich deswegen nicht lange traurig.</p> <p>→ Wenn jemand, den ich gut kenne, etwas hat oder kann, was mir gefällt,</p>

<p>die Ressourcen von nahestehenden Menschen zu nutzen.</p> <p>•<i>BEDEUTSAMKEIT:</i> (Ausmaß, in dem eine Person das Leben als sinnvoll empfindet und in welchem sie erlebt, dass wenigstens einige der ihr gestellten Probleme & Anforderungen es wert sind, dass sie sich für sie einsetzt)/Erfolgserleben</p> <p>→Jemand erlebt Aufgaben und Anforderungen mehr als Herausforderung denn als Last und Bürde.</p>	<p>dann bitte ich ihn darum, dass er mich damit unterstützt.</p> <p>→Probleme sind für mich dazu da, dass ich sie überwinde.</p>
<p>PERSONALE RESSOURCEN</p>	
<p>Kognitive Ressourcen</p>	
<p>•<i>WISSEN/KREATIVITÄT/FACHLICHE KOMPETENZ</i> →Unterrichtsmethodik und -didaktik</p> <p>•<i>PLANUNGSKOMPETENZ/ZIELORIENTIERUNG</i></p>	<p>→Einen guten Unterricht vorzubereiten, stellt für mich überhaupt kein Problem dar.</p> <p>→Wenn ich Unterricht vorbereiten muss, sprudle ich nur so vor Ideen.</p> <p>→Ich weiß genau, wie meine berufliche Situation später einmal aussehen soll.</p> <p>→Ich habe eine klare Vorstellung davon, welches die nächsten wichtigen Schritte in meinem Leben sein werden.</p> <p>→Ich kann jetzt schon ungefähr sagen, wann ich welche Schritte umsetzen werde.</p>

Psychische Ressourcen	
<p>•<i>SELBSTVERTRAUEN/SELBSTSICHERHEIT</i></p> <p>•<i>OPTIMISMUS/HUMOR</i></p> <p>(Für Lehrkräfte spezifizierte Ressourcen nach Bauer:)</p> <p>•<i>IDENTITÄT UND IDENTIFIKATION</i></p> <p>→ Mut zum persönlichen Stil</p> <p>→ Balance halten zwischen professioneller Rolle und emotionaler Authentizität (Echtheit)</p> <p>→ Mut zur beruflichen Identität</p> <p>→ Distanzierungsfähigkeit</p> <p>→ Mut zur beruflichen Kompetenz</p>	<p>→ Ich bin davon überzeugt, dass ich ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin sein werde.</p> <p>→ Es ist mir egal, was andere über mich denken.</p> <p>→ Ich denke, dass das bevorstehende Referendariat eine tolle Zeit wird.</p> <p>→ Ich lache oft.</p> <p>→ Wenn jemand in meinem Unterricht hospitiert, mache ich meinen Unterricht anders, als wenn ich alleine mit der Klasse bin.</p> <p>→ Ich habe manchmal das Gefühl, dass ich mich verstelle, wenn ich mit Schülern rede.</p> <p>→ Ich denke, dass die persönlichen Eigenschaften eines Lehrers/einer Lehrerin im Klassenzimmer nichts zu suchen haben.</p> <p>→ Wenn ich höre, dass Leute schlecht über Lehrer reden, sage ich lieber nicht, dass ich auch Lehrer/in werde.</p> <p>→ Ich kann problemlos abschalten, wenn ich aufhöre zu arbeiten.</p> <p>→ Ich denke, dass meine zukünftigen Kollegen ruhig sehen dürfen, welche</p>

<p>→Sich nicht an Idealbildern messen</p> <p>→Achtung und Wertschätzung der eigenen Person</p> <p>→Privatleben gegen berufliche Überbeanspruchung schützen</p> <p>•<i>FÄHIGKEIT ZU SCHULISCHER BEZIEHUNGSARBEIT</i></p> <p>→Beziehungsarbeit wichtig nehmen, sich nicht hinter Stoffvermittlung verstecken</p> <p>→Wahrnehmung von Führung</p> <p>→Elternarbeit: Balance halten zwischen Beziehungsgestaltung und Wahrnehmung von Führung</p>	<p>Fertigkeiten ich mir in meinem Studium angeeignet habe.</p> <p>→Ich muss mich ständig mit anderen vergleichen.</p> <p>→Wenn ich bei einem Lehrer/einer Lehrerin im Unterricht hospitiere, und finde, dass er/sie einen tollen Unterrichtsstil hat, versuche ich, seinen/ihren Stil zu übernehmen.</p> <p>→Ich finde mich genau so, wie ich bin, in Ordnung.</p> <p>→Ich habe überhaupt kein Problem damit, auch manchmal „Nein“ zu sagen.</p> <p>→Wenn es nötig ist, arbeite ich auch noch, wenn ich bereits erschöpft bin.</p> <p>→Wenn ich beruflich viel Stress habe, muss eben mein Privatleben einschränken.</p> <p>→Ich denke, dass es wichtiger ist, Schülern Wissen zu vermitteln, als eine Beziehung zu ihnen aufzubauen.</p> <p>→Ich fordere von Schülern ungerne Leistungen ein, weil ich befürchte, dass ich mich dadurch bei ihnen unbeliebt machen könnte.</p> <p>→Ich hoffe, dass ich in meiner schulischen Arbeit weitestgehend von Eltern verschont bleibe, die sich in meinen Unterricht einmischen wollen.</p> <p>→Eltern von Schülern meine eigenen</p>
---	--

<p>→ Verhaltensstörungen richtig einschätzen können, seelische Störungen bei Schülern erkennen können</p> <p>•<i>KOLLEGIALITÄT/SOZIALE KOMPETENZ</i></p> <p>→ Spaltungsangebote im Kollegium wahrnehmen können</p> <p>→ Kollegen gegen Kritik von außen in Schutz nehmen</p> <p>→ Hilfesuchen verstehen</p> <p>→ Teamfähigkeit/Einzelkämpfertum</p>	<p>Wege und Ziele deutlich zu machen, stellt für mich kein größeres Problem dar.</p> <p>→ Ich denke, dass ich bei meinen Schülern erkennen kann, wenn beispielsweise eine Depression oder ADHS hinter einer Verhaltensauffälligkeit steckt.</p> <p>→ Wenn ein Lehrer eine andere pädagogische Grundhaltung hat als ich, versuche ich, mich von ihm zu distanzieren.</p> <p>→ Wenn Schüler oder Eltern sich bei mir über einen anderen Lehrer/eine andere Lehrerin beklagen, gehe ich davon aus, dass diese Klagen auf jeden Fall berechtigt sind.</p> <p>→ Wenn ich höre, dass ein Lehrer/eine Lehrerin sich professionelle Hilfe holen möchte, weil er sich psychisch überfordert fühlt, finde ich das merkwürdig.</p> <p>→ Teamteaching mag ich nicht, weil ich mir nicht gerne von anderen in meinen Unterricht hineinreden lasse.</p>
<p>Physiologische Ressourcen</p>	
<p>•<i>KÖRPERLICHE STÄRKE</i></p> <p>→ Körperliche Fitness</p> <p>→ Regelmäßiger Schlaf- und Wachrhythmus</p>	<p>→ Ich fühle mich grundsätzlich körperlich fit.</p> <p>→ Ich habe einen regelmäßigen Schlaf- und Wachrhythmus.</p>

→Ausgewogene Ernährung	→Ich achte darauf, mich ausgewogen zu ernähren.
→Bewegungsfreude	→Ich mache regelmäßig Sport.
Ökonomische/materielle Ressourcen	
• <i>ZUGANG ZU UNTERRICHTSMATERIALIEN</i>	<p>→Wenn ich an einer Schule keine Materialien für meinen Unterricht finde, stellt es für mich in der Regel kein Problem dar, mir selbst welches zu beschaffen.</p> <p>→Ich habe bereits einen Grundstock an guten Materialien angesammelt, auf den ich jederzeit zurückgreifen könnte.</p>
Verhaltensweisen (Erweiterung von Antonovskys Modell nach Franke)	
• <i>EUTHYMES VERHALTEN UND ERLEBEN</i> →Fähigkeit, zu genießen und sich etwas Gutes zu tun	→Auch an Tagen, an denen ich einiges zu tun habe, achte ich darauf, mir selbst etwas Gutes zu tun.
SOZIALE RESSOURCEN	
• <i>INTAKTE SOZIALSTRUKTUREN/ERLEBEN</i> <i>SOZIALER UNTERSTÜTZUNG</i> (Einbezug der Erkenntnisse über entlastende Bedingungen aus der Schaarschmidt-Studie) →Aussprachemöglichkeit mit einem nahe stehenden Menschen (im privaten oder im Arbeitsbereich) →Zeit mit und für die Familie & Zusammensein mit Freunden als Entspannung in der Freizeit und als privater Ausgleich	<p>→Mir fällt spontan jemand ein, bei dem ich mich aussprechen könnte, wenn es mir schlecht geht.</p> <p>→Mein Partner/Angehörige/Freunde unterstützen mich in meiner Berufswahl.</p> <p>→Als privaten Ausgleich verbringe ich oft Zeit mit meiner Familie und mit Freunden.</p>

<p>→Kollegium und Schulleitung als wichtige unterstützende Instanzen</p> <p>•<i>FUNKTIONIERENDE GESELLSCHAFTLICHE</i> <i>NETZE</i></p> <p>→Inanspruchnahme professioneller Hilfen</p>	<p>→In meinen bisherigen Blockpraktika war es mir wichtig, einen guten Kontakt zum Kollegium und zur Schulleitung zu haben.</p> <p>→Ich habe vor, regelmäßig Supervision zu machen, wenn ich einmal als Lehrer/in arbeite.</p>
--	--

DIMENSION B

B 1

[illegible]

B 2

B 2.1

[illegible]

Frageblock III

[illegible]

Frageblock IV

[illegible]

DIMENSION C

	triff voll und ganz zu	triff überwiegend zu	triff gerade noch zu	triff eher nicht zu	triff überwiegend nicht zu	triff überhaupt nicht zu
44. Mir fällt spontan jemand ein, bei dem ich mich aussprechen könnte, wenn es mir schlecht geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Mein Partner/Angehörige /Freunde unterstützen mich in meiner Berufswahl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Als privaten Ausgleich verbringe ich oft Zeit mit meiner Familie und mit Freunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. In meinen bisherigen Blockpraktika war es mir wichtig, einen guten Kontakt zum Kollegium und zur Schulleitung zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Ich habe vor, regelmäßig Supervision zu machen, wenn ich einmal als Lehrer/in arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vielen Dank für deine Teilnahme an der Befragung!

Abschicken

Eingabe loeschen

Autor des Fragebogens: Corinna Wurz
 eMail: corinnawurz@gmx.de
 Institution: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
 Dieses Formular wurde mit GrafStat (Ausgabe 2011 / Ver 4.252) erzeugt.
 Ein Programm v. Uwe W. Diener 12/2011.
 Informationen zu GrafStat: <http://www.grafstat.de>

8.3 Grundausswertung

1) Ich bin...

männlich	8	(12,50%)
weiblich	56	(87,50%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	

2) GB

trifft voll und ganz zu	26	(40,00%)
trifft überwiegend zu	29	(44,62%)
trifft gerade noch zu	6	(9,23%)
trifft eher nicht zu	3	(4,62%)
trifft überwiegend nicht zu	1	(1,54%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,83	
Median	2	

3) UB

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	8	(12,50%)
trifft gerade noch zu	9	(14,06%)
trifft eher nicht zu	10	(15,63%)
trifft überwiegend nicht zu	24	(37,50%)
trifft überhaupt nicht zu	13	(20,31%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	4,39	
Median	5	

4) LT

trifft voll und ganz zu	2	(3,08%)
trifft überwiegend zu	32	(49,23%)
trifft gerade noch zu	15	(23,08%)
trifft eher nicht zu	14	(21,54%)
trifft überwiegend nicht zu	2	(3,08%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,72	
Median	2	

5) UNT

trifft voll und ganz zu	11	(16,92%)
trifft überwiegend zu	37	(56,92%)
trifft gerade noch zu	10	(15,38%)
trifft eher nicht zu	5	(7,69%)
trifft überwiegend nicht zu	1	(1,54%)
trifft überhaupt nicht zu	1	(1,54%)
<hr/>		

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,25
Median	2

6) PÜ

trifft voll und ganz zu	13	(20,00%)
trifft überwiegend zu	29	(44,62%)
trifft gerade noch zu	16	(24,62%)
trifft eher nicht zu	6	(9,23%)
trifft überwiegend nicht zu	1	(1,54%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,28
Median	2

7) UV

trifft voll und ganz zu	1	(1,56%)
trifft überwiegend zu	30	(46,88%)
trifft gerade noch zu	23	(35,94%)
trifft eher nicht zu	8	(12,50%)
trifft überwiegend nicht zu	2	(3,13%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)

Summe	64
ohne Antwort	1
Mittelwert	2,69
Median	3

8) ID

trifft voll und ganz zu	1	(1,56%)
trifft überwiegend zu	25	(39,06%)
trifft gerade noch zu	28	(43,75%)
trifft eher nicht zu	8	(12,50%)
trifft überwiegend nicht zu	2	(3,13%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)

Summe	64
ohne Antwort	1
Mittelwert	2,77
Median	3

9) BS

trifft voll und ganz zu	5	(7,69%)
trifft überwiegend zu	17	(26,15%)
trifft gerade noch zu	17	(26,15%)
trifft eher nicht zu	18	(27,69%)
trifft überwiegend nicht zu	7	(10,77%)
trifft überhaupt nicht zu	1	(1,54%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	3,12
Median	3

10) NS

trifft voll und ganz zu	17	(26,56%)
trifft überwiegend zu	29	(45,31%)
trifft gerade noch zu	12	(18,75%)
trifft eher nicht zu	3	(4,69%)
trifft überwiegend nicht zu	2	(3,13%)
trifft überhaupt nicht zu	1	(1,56%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,17	
Median	2	

11) SU

trifft voll und ganz zu	8	(12,31%)
trifft überwiegend zu	28	(43,08%)
trifft gerade noch zu	13	(20,00%)
trifft eher nicht zu	9	(13,85%)
trifft überwiegend nicht zu	3	(4,62%)
trifft überhaupt nicht zu	4	(6,15%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,74	
Median	2	

12) GL

trifft voll und ganz zu	7	(10,94%)
trifft überwiegend zu	45	(70,31%)
trifft gerade noch zu	11	(17,19%)
trifft eher nicht zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend nicht zu	1	(1,56%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,11	
Median	2	

13) AD

trifft voll und ganz zu	3	(4,62%)
trifft überwiegend zu	19	(29,23%)
trifft gerade noch zu	12	(18,46%)
trifft eher nicht zu	13	(20,00%)
trifft überwiegend nicht zu	14	(21,54%)
trifft überhaupt nicht zu	4	(6,15%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	3,43	
Median	3	

14) TZ

trifft voll und ganz zu	1	(1,59%)
trifft überwiegend zu	18	(28,57%)
trifft gerade noch zu	23	(36,51%)
trifft eher nicht zu	12	(19,05%)
trifft überwiegend nicht zu	7	(11,11%)
trifft überhaupt nicht zu	2	(3,17%)
<hr/>		

Summe	63
ohne Antwort	2
Mittelwert	3,19
Median	3

15) LO

trifft voll und ganz zu	27	(41,54%)
trifft überwiegend zu	28	(43,08%)
trifft gerade noch zu	10	(15,38%)
trifft eher nicht zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend nicht zu	0	(0,00%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	1,74
Median	2

16) UA

trifft voll und ganz zu	4	(6,25%)
trifft überwiegend zu	17	(26,56%)
trifft gerade noch zu	12	(18,75%)
trifft eher nicht zu	15	(23,44%)
trifft überwiegend nicht zu	11	(17,19%)
trifft überhaupt nicht zu	5	(7,81%)

Summe	64
ohne Antwort	1
Mittelwert	3,42
Median	3

17) MV

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	2	(3,13%)
trifft gerade noch zu	7	(10,94%)
trifft eher nicht zu	18	(28,13%)
trifft überwiegend nicht zu	21	(32,81%)
trifft überhaupt nicht zu	16	(25,00%)

Summe	64
ohne Antwort	1
Mittelwert	4,66
Median	5

18) PE

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	0	(0,00%)
trifft gerade noch zu	3	(4,76%)
trifft eher nicht zu	9	(14,29%)
trifft überwiegend nicht zu	17	(26,98%)
trifft überhaupt nicht zu	34	(53,97%)

Summe	63
ohne Antwort	2
Mittelwert	5,3
Median	6

19) LR

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	2	(3,13%)
trifft gerade noch zu	2	(3,13%)
trifft eher nicht zu	5	(7,81%)
trifft überwiegend nicht zu	19	(29,69%)
trifft überhaupt nicht zu	36	(56,25%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	5,33	
Median	6	

20) PA

trifft voll und ganz zu	2	(3,13%)
trifft überwiegend zu	8	(12,50%)
trifft gerade noch zu	15	(23,44%)
trifft eher nicht zu	18	(28,13%)
trifft überwiegend nicht zu	16	(25,00%)
trifft überhaupt nicht zu	5	(7,81%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	3,83	
Median	4	

21) KS

trifft voll und ganz zu	8	(12,50%)
trifft überwiegend zu	36	(56,25%)
trifft gerade noch zu	12	(18,75%)
trifft eher nicht zu	4	(6,25%)
trifft überwiegend nicht zu	4	(6,25%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,38	
Median	2	

22) SV

trifft voll und ganz zu	1	(1,56%)
trifft überwiegend zu	9	(14,06%)
trifft gerade noch zu	19	(29,69%)
trifft eher nicht zu	15	(23,44%)
trifft überwiegend nicht zu	12	(18,75%)
trifft überhaupt nicht zu	8	(12,50%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	3,81	
Median	4	

23) SÜ

trifft voll und ganz zu	4	(6,25%)
trifft überwiegend zu	21	(32,81%)
trifft gerade noch zu	15	(23,44%)
trifft eher nicht zu	17	(26,56%)
trifft überwiegend nicht zu	6	(9,38%)
trifft überhaupt nicht zu	1	(1,56%)
<hr/>		

Summe	64
ohne Antwort	1
Mittelwert	3,05
Median	3

24) IO

trifft voll und ganz zu	10	(15,38%)
trifft überwiegend zu	26	(40,00%)
trifft gerade noch zu	24	(36,92%)
trifft eher nicht zu	4	(6,15%)
trifft überwiegend nicht zu	1	(1,54%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,38
Median	2

25) NE

trifft voll und ganz zu	10	(15,38%)
trifft überwiegend zu	15	(23,08%)
trifft gerade noch zu	21	(32,31%)
trifft eher nicht zu	13	(20,00%)
trifft überwiegend nicht zu	5	(7,69%)
trifft überhaupt nicht zu	1	(1,54%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,86
Median	3

26) EA

trifft voll und ganz zu	11	(16,92%)
trifft überwiegend zu	22	(33,85%)
trifft gerade noch zu	17	(26,15%)
trifft eher nicht zu	5	(7,69%)
trifft überwiegend nicht zu	7	(10,77%)
trifft überhaupt nicht zu	3	(4,62%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,75
Median	2

27) PE

trifft voll und ganz zu	2	(3,08%)
trifft überwiegend zu	21	(32,31%)
trifft gerade noch zu	18	(27,69%)
trifft eher nicht zu	11	(16,92%)
trifft überwiegend nicht zu	5	(7,69%)
trifft überhaupt nicht zu	8	(12,31%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	3,31
Median	3

28) BA

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	0	(0,00%)
trifft gerade noch zu	4	(6,15%)
trifft eher nicht zu	15	(23,08%)
trifft überwiegend nicht zu	17	(26,15%)
trifft überhaupt nicht zu	29	(44,62%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	5,09	
Median	5	

29) UM

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	1	(1,56%)
trifft gerade noch zu	0	(0,00%)
trifft eher nicht zu	10	(15,63%)
trifft überwiegend nicht zu	22	(34,38%)
trifft überhaupt nicht zu	31	(48,44%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	5,28	
Median	5	

30) EE

trifft voll und ganz zu	4	(6,35%)
trifft überwiegend zu	15	(23,81%)
trifft gerade noch zu	12	(19,05%)
trifft eher nicht zu	12	(19,05%)
trifft überwiegend nicht zu	9	(14,29%)
trifft überhaupt nicht zu	11	(17,46%)
<hr/>		
Summe	63	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	3,63	
Median	4	

31) DM

trifft voll und ganz zu	1	(1,59%)
trifft überwiegend zu	30	(47,62%)
trifft gerade noch zu	19	(30,16%)
trifft eher nicht zu	11	(17,46%)
trifft überwiegend nicht zu	2	(3,17%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	63	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	2,73	
Median	3	

32) VE

triff voll und ganz zu	1	(1,54%)
trifft überwiegend zu	27	(41,54%)
trifft gerade noch zu	23	(35,38%)
trifft eher nicht zu	9	(13,85%)
trifft überwiegend nicht zu	2	(3,08%)
trifft überhaupt nicht zu	3	(4,62%)
<hr/>		

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,89
Median	3

33) AG

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	4	(6,25%)
trifft gerade noch zu	7	(10,94%)
trifft eher nicht zu	26	(40,63%)
trifft überwiegend nicht zu	18	(28,13%)
trifft überhaupt nicht zu	9	(14,06%)

Summe	64
ohne Antwort	1
Mittelwert	4,33
Median	4

34) BK

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	6	(9,38%)
trifft gerade noch zu	11	(17,19%)
trifft eher nicht zu	21	(32,81%)
trifft überwiegend nicht zu	17	(26,56%)
trifft überhaupt nicht zu	9	(14,06%)

Summe	64
ohne Antwort	1
Mittelwert	4,19
Median	4

35) PH

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	0	(0,00%)
trifft gerade noch zu	0	(0,00%)
trifft eher nicht zu	5	(7,69%)
trifft überwiegend nicht zu	15	(23,08%)
trifft überhaupt nicht zu	45	(69,23%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	5,62
Median	6

36) TT

trifft voll und ganz zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend zu	0	(0,00%)
trifft gerade noch zu	3	(4,69%)
trifft eher nicht zu	6	(9,38%)
trifft überwiegend nicht zu	11	(17,19%)
trifft überhaupt nicht zu	44	(68,75%)

Summe	64
ohne Antwort	1
Mittelwert	5,5
Median	6

37) KF

trifft voll und ganz zu	14	(21,54%)
trifft überwiegend zu	34	(52,31%)
trifft gerade noch zu	13	(20,00%)
trifft eher nicht zu	2	(3,08%)
trifft überwiegend nicht zu	2	(3,08%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,14	
Median	2	

38) SW

trifft voll und ganz zu	18	(27,69%)
trifft überwiegend zu	24	(36,92%)
trifft gerade noch zu	12	(18,46%)
trifft eher nicht zu	8	(12,31%)
trifft überwiegend nicht zu	2	(3,08%)
trifft überhaupt nicht zu	1	(1,54%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,31	
Median	2	

39) AE

trifft voll und ganz zu	13	(20,31%)
trifft überwiegend zu	26	(40,63%)
trifft gerade noch zu	17	(26,56%)
trifft eher nicht zu	6	(9,38%)
trifft überwiegend nicht zu	1	(1,56%)
trifft überhaupt nicht zu	1	(1,56%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,36	
Median	2	

40) RS

trifft voll und ganz zu	13	(20,00%)
trifft überwiegend zu	15	(23,08%)
trifft gerade noch zu	18	(27,69%)
trifft eher nicht zu	10	(15,38%)
trifft überwiegend nicht zu	6	(9,23%)
trifft überhaupt nicht zu	3	(4,62%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,85	
Median	3	

41) MB

trifft voll und ganz zu	21	(33,33%)
trifft überwiegend zu	36	(57,14%)
trifft gerade noch zu	5	(7,94%)
trifft eher nicht zu	1	(1,59%)
trifft überwiegend nicht zu	0	(0,00%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		

Summe	63
ohne Antwort	2
Mittelwert	1,78
Median	2

42) AM

trifft voll und ganz zu	3	(4,76%)
trifft überwiegend zu	6	(9,52%)
trifft gerade noch zu	20	(31,75%)
trifft eher nicht zu	15	(23,81%)
trifft überwiegend nicht zu	13	(20,63%)
trifft überhaupt nicht zu	6	(9,52%)

Summe	63
ohne Antwort	2
Mittelwert	3,75
Median	4

43) GT

trifft voll und ganz zu	11	(16,92%)
trifft überwiegend zu	21	(32,31%)
trifft gerade noch zu	14	(21,54%)
trifft eher nicht zu	10	(15,38%)
trifft überwiegend nicht zu	7	(10,77%)
trifft überhaupt nicht zu	2	(3,08%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,8
Median	3

44) AP

trifft voll und ganz zu	49	(75,38%)
trifft überwiegend zu	13	(20,00%)
trifft gerade noch zu	3	(4,62%)
trifft eher nicht zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend nicht zu	0	(0,00%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	1,29
Median	1

45) SU

trifft voll und ganz zu	48	(73,85%)
trifft überwiegend zu	15	(23,08%)
trifft gerade noch zu	2	(3,08%)
trifft eher nicht zu	0	(0,00%)
trifft überwiegend nicht zu	0	(0,00%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)

Summe	65
ohne Antwort	0
Mittelwert	1,29
Median	1

46) ZF

trifft voll und ganz zu	39	(60,00%)
trifft überwiegend zu	17	(26,15%)
trifft gerade noch zu	7	(10,77%)
trifft eher nicht zu	2	(3,08%)
trifft überwiegend nicht zu	0	(0,00%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	65	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,57	
Median	1	

47) KK

trifft voll und ganz zu	24	(38,10%)
trifft überwiegend zu	26	(41,27%)
trifft gerade noch zu	11	(17,46%)
trifft eher nicht zu	2	(3,17%)
trifft überwiegend nicht zu	0	(0,00%)
trifft überhaupt nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	63	
ohne Antwort	2	
Mittelwert	1,86	
Median	2	

48) RS

trifft voll und ganz zu	12	(18,75%)
trifft überwiegend zu	25	(39,06%)
trifft gerade noch zu	19	(29,69%)
trifft eher nicht zu	6	(9,38%)
trifft überwiegend nicht zu	1	(1,56%)
trifft überhaupt nicht zu	1	(1,56%)
<hr/>		
Summe	64	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,41	
Median	2	

8.4 E-Mail an die Studierenden

(08.06.2012)

Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,

Ich schreibe gerade meine wissenschaftliche Hausarbeit zum Thema "Belastungsfaktoren im Lehrberuf". Ziel meiner Arbeit ist es, herauszufinden, wie gut Sonderpädagogikstudierende am Ende ihres Studiums auf die Belastungsfaktoren im Lehrberuf vorbereitet sind und welche Impulse sich für die Gesundheitsvorsorge im Studium ableiten lassen. Das kann ich nur mit eurer Mithilfe herausfinden!

Also, wenn ihr jetzt im Studiengang Sonderpädagogik auf Lehramt in eurem letzten Semester seid, wäre es super, wenn ihr mir für meine WiHa einen Fragebogen ausfüllen könntet!

Den Fragebogen findet ihr unter folgendem Link:

www.lehrerschutz.de/schutzfaktoren.htm

Damit ich ein gutes Ergebnis bekomme, brauche ich so viele Antworten wie möglich. Ich würde mich deshalb riesig freuen, wenn ihr euch die Zeit zum Ausfüllen nehmen würdet!

Dankeschön schonmal im Voraus!

Liebe Grüße
Corinna Wurz

(Falls ihr irgendwelche Fragen habt: Gerne an meine E-Mail-Adresse corinnawurz@gmx.de, nicht an den ganzen PH-Verteiler ;))

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....
Unterschrift